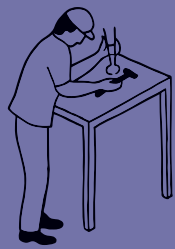
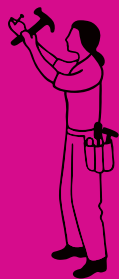
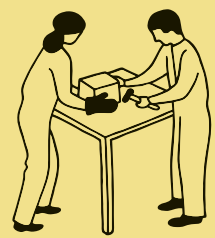


LOS JÓVENES Y LAS COMPETENCIAS

Trabajar con la educación



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Los jóvenes y las competencias:
Trabajar con la educación

Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Ediciones
UNESCO

El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo es una publicación independiente, cuya elaboración ha sido encargada por la UNESCO en nombre de la comunidad internacional. Es fruto de un trabajo de colaboración en el que han participado los miembros del equipo del Informe y un gran número de personas, organismos, instituciones y gobiernos.

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

El equipo del Informe es el responsable de la elección y presentación de los hechos expuestos en el presente resumen del Informe, así como de las opiniones expresadas en el mismo, que por no ser forzosamente las de la UNESCO no pueden comprometer la responsabilidad de la Organización. El director del Informe asume la responsabilidad de todas las ideas y opiniones expresadas en él.

© UNESCO, 2012
Todos los derechos reservados
Publicado en 2012 por la Organización
de las Naciones Unidas para la Educación,
la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

Diseño gráfico: FHI 360
Maqueta: FHI 360

Ilustración de la portada
© UNESCO/Sarah Wilkins

Prólogo

Esta décima edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* no podía llegar en mejor momento. El tercer objetivo de la Educación para Todos es lograr que todos los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir competencias. La urgencia de conseguir ese objetivo se ha agudizado desde 2000.

La crisis económica mundial está teniendo una repercusión en el desempleo. En todo el mundo, un joven de cada ocho está buscando empleo. La población joven es numerosa y está creciendo. El bienestar y la prosperidad de los jóvenes dependen más que nunca de las competencias que la educación y la capacitación pueden ofrecerles. No satisfacer esta necesidad es una pérdida de potencial humano y de poder económico. Las competencias de los jóvenes nunca han sido tan vitales.

Este *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* nos recuerda que la educación no estriba solo en velar por que todos los niños puedan asistir a la escuela. Se trata de preparar a los jóvenes para la vida, dándoles oportunidades de encontrar un trabajo digno, ganarse la vida, contribuir a sus comunidades y sociedades y desarrollar su potencial. A nivel más general, se trata de ayudar a los países a cultivar la fuerza de trabajo que necesitan para crecer en la economía mundial.

Indudablemente se ha avanzado hacia el cumplimiento de los seis objetivos de la EPT – incluida la ampliación de la atención y la educación de la primera infancia y las mejoras en la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria. Sin embargo, cuando quedan tres años para que se cumpla el plazo de 2015, el mundo todavía no va por buen camino. El progreso hacia el cumplimiento de algunos objetivos está vacilando. El número de niños no escolarizados se ha estancado por primera vez desde 2000. La alfabetización de adultos y la calidad de la educación siguen exigiendo progresos más rápidos todavía.

Algunas circunstancias recientes confieren una urgencia aún mayor al logro de un acceso equitativo a los programas adecuados de desarrollo de competencias. Con el rápido crecimiento de las poblaciones urbanas, en especial en los países de ingresos bajos, los jóvenes necesitan competencias para salir de la pobreza. En las zonas rurales, los jóvenes requieren nuevos mecanismos para hacer frente al cambio climático y a la disminución del tamaño de las explotaciones agrarias, y para aprovechar las posibilidades de trabajo no agrícola. En este Informe se pone de manifiesto que unos 200 millones de jóvenes necesitan una segunda oportunidad de adquirir las nociones básicas en lectura, escritura y aritmética, que son esenciales para adquirir nuevas competencias para el trabajo. En todo ello, las mujeres y los pobres tropiezan con dificultades particulares.

Debemos percibir el número creciente de jóvenes que están desempleados o encerrados en la pobreza como un llamamiento a la acción: se deben satisfacer sus necesidades para el año 2015 y mantener el impulso después de esa fecha. Podemos lograr que el primer ciclo de la enseñanza secundaria sea universal para 2030, y tenemos que hacerlo.

El compromiso de los donantes para con la educación puede estar perdiendo fuerza y esto es motivo de profunda preocupación. Los presupuestos de los gobiernos están hoy bajo presión, pero no podemos comprometer lo ganado desde el año 2000 reduciendo ahora la voluntad de cooperación. Los datos que constan en este Informe muestran que el dinero gastado en educación genera ganancias de crecimiento económico durante la vida de una persona de 10 a 15 veces superiores a lo gastado. Ahora es el momento de invertir en el futuro.

Tenemos que pensar de forma creativa y utilizar todos los recursos de que disponemos. Los gobiernos y los donantes tienen que seguir dando prioridad a la educación. Los países deberían hacer balance de sus propios recursos, que podrían proporcionar competencias para la vida a millones de niños y jóvenes. Cualquiera que sea la fuente de financiación, las necesidades de las personas desfavorecidas deben revestir una gran prioridad en todas las estrategias.

Los jóvenes de todo el mundo tienen un gran potencial que ha de desarrollarse. Espero que este Informe propicie esfuerzos redoblados en todo el mundo por educar a los niños y los jóvenes de forma que puedan entrar en el mundo con confianza, cumplir sus ambiciones y vivir la vida que elijan.



Irina Bokova
Directora General de la UNESCO

Agradecimientos

La elaboración de este Informe fue posible gracias al apoyo y asesoramiento de numerosas personas y organizaciones. El equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* quisiera extender sus agradecimientos a cuantos participaron en esta tarea.

El consejo consultivo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* desempeña también un papel esencial impartiendo orientación y apoyo en todas las fases de preparación del Informe. Quisiéramos dar las gracias a todos y cada uno de sus miembros por su tiempo, energía y entusiasmo. Damos las gracias en particular al presidente del consejo consultivo, Amina J. Mohammed. La publicación fue posible gracias al generoso apoyo financiero de un grupo de patrocinadores.

Estamos muy agradecidos por el asesoramiento y apoyo de las personas, divisiones y unidades de la UNESCO, tanto en la Sede como sobre el terreno. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) desempeña un papel esencial en la elaboración del Informe. Van nuestros más efusivos agradecimientos a su director y a su personal, y en particular a Redouane Assad, Sheena Bell, Manuel Cardoso, César Guadalupe, Friedrich Huebler, Alison Kennedy, Albert Motivans, Simon Normandeau, Saïd Ould Ahmedou Voffal, Pascale Ratovondrahona y Wendy Xiaodan Weng.

Quisiéramos también expresar nuestro reconocimiento por el apoyo de nuestros colegas del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), la Oficina Internacional de Educación (OIE), el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL) y al Centro Internacional para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional (UNEVOC).

Damos las gracias en especial a los colegas del Sector de Educación de la UNESCO, así como a los colegas del Sector de Relaciones Exteriores e Información Pública que cumplen una función vital de apoyo al *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. También les estamos agradecidos a nuestros colegas de los Servicios de Gestión del Conocimiento y de las unidades de administración financiera y presupuestaria y de recursos humanos por haber facilitado nuestra labor todos los días.

Va nuestra sincera gratitud a Kevin Watkins, anterior director del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, quien participó en la elaboración inicial de este Informe.

Numerosos expertos dieron generosamente su tiempo para preparar artículos de fondo, participar en reuniones y formular observaciones sobre los borradores del Informe. Damos especiales gracias a los miembros del equipo de expertos: Arvil Van Adams, Borhene Chakroun, Christopher Colclough, Kenneth King y Furio Rosati. Quisiéramos agradecer también a Ragui Assaad, David Atchoarena, Roland Baecker, Michaela Baur, Laura Brewer, Gareth Conyard, Marta Encinas-Martín, Mary-Luce Fiaux Niada, Michael Härtel, Maria Hartl, Claudia Jacinto, Emmanuel Jiménez, Simon Junker, Mark Keese, Matthias Pilz, Bianca Rohrbach, Katja Römer, Roland Schwartz, Law Song Seng, Kate Shoesmith, Madhu Singh, Birgit Thomann, Richard Walther y Michael Ward.

El Informe no habría sido posible sin el asesoramiento y apoyo de numerosos investigadores que prepararon artículos introductorios y otras contribuciones que se les encargaron para alimentar el análisis. Quisiéramos darles las gracias por compartir sus competencias especializadas y su tiempo: Andrés Mejía Acosta, Peter Aggleton, Subhash Agrawal, Nadir Altinok, Monika Aring, Shubhashansha Bakshi, Farzana Bardai, Paul Bennell, Gabrielle D. Blumberg, Hong-Min Chun, Yekaterina Chzhen, David Clarke, Ute Clement, Arne H. Eide, Jakob Engel, Kyu Cheol Eo, Ernesto Martins Faria, Ningwakwe George, Ursula Grant,

Lorenzo Guarcello, Eric A. Hanushek, Kenneth Harttgen, Jo Hawley, Frances Hunt, Zoe James, Kate Jere, Jyotsna Jha, Hiromichi Katayama, Maria Kett, HyeJin Kim, Irena Kovarova, Scott Lyon, Anna McCord, Scott Murray, Maurice Mutisya, Anne-Mari Nevala, Landon Newby, Nicole Nikolaidis, Christophe Nordman, Lee E. Nordstrum, Moses Oketch, Laure Pasquier-Doumer, Francesco Pastore, Maro Ranzani, Caine Rolleston, Fiona Samuels, Roland Schwartz, Lucio Severo, Kate Shoesmith, Ratna Sudarshan, Daniela Ulicna, Justin van Fleet, Nermine Wally, Karin Wedig, Ludger Woessmann, Shoko Yamada y Kazuhiro Yoshida.

Nuestro agradecimiento va también al Instituto de estudios del desarrollo, GHK Consulting Ltd, el City & Guilds Centre for Skills Development, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, el Overseas Development Institute, la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas, Entendiendo el Trabajo Infantil, Young Lives Programme y el Banco Mundial por su apoyo en materia de investigaciones y análisis.

Quisiéramos extender nuestros agradecimientos a Interactive Things por la creación de la Base de datos mundial sobre las desigualdades en la educación (WIDE) y a Globescan por haber propiciado debates temáticos en grupos de discusión con jóvenes de todo el mundo. También le estamos muy agradecidos a Sarah Wilkins por el diseño de la portada y las ilustraciones que figuran en este Informe. Van efusivos agradecimientos a los jóvenes que participaron en el blog de los jóvenes y en el certamen artístico sobre los jóvenes, las competencias y el trabajo. Felicitamos en particular al ganador, Khalid Mohamed Hammad Elkhateem del Sudán.

Damos gracias especiales a cuantos trabajaron incansablemente para prestar apoyo a la producción del Informe: Sylvaine Baeyens, Rebecca Brite, Laura Chan Aramendi, FHI 360, Jana Gough, David McDonald, Max McMaster, Cathy Nolan y Stefanie Schnell. Muchos colegas dentro y fuera de la UNESCO participaron en la traducción y producción del Informe y quisiéramos darles las gracias a todos.

El equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo

Directora: Pauline Rose

Kwame Akyeampong, Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Stuart Cameron, Erin Chemery, Diederick de Jongh, Marcos Delprato, Hans Botnen Eide, Joanna Härmä, Andrew Johnston, Léna Krichewsky, François Leclercq, Elise Legault, Leila Loupis, Alasdair McWilliam, Patrick Montjourides, Karen Moore, Claudine Mukizwa, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov-Petit, Marisol Sanjines, Martina Simeti, Asma Zubairi.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es una publicación anual independiente facilitada y apoyada por la UNESCO.

Para más información, pónganse en contacto con:

Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo

c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy

75352 París 07 SP, Francia

Correo electrónico: efareport@unesco.org

Teléfono.: +33 1 45 68 07 41 www.efareport.unesco.org

www.unesco.org/efareport www.unesco.org/efareport.wordpress.com

Ediciones anteriores del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo

2011. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación

2010. Llegar a los marginados

2009. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza

2008. Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?

2007. Bases sólidas – Atención y educación de la primera infancia

2006. Educación para todos – La alfabetización, un factor vital

2005. Educación para todos – El imperativo de la calidad

2003/4. Educación para todos – Hacia la igualdad entre los sexos

2002. Educación para todos – ¿Va el mundo por el buen camino?

Toda errata u omisión del presente Informe verificadas después de su impresión serán debidamente rectificadas en su versión en línea: www.efareport.unesco.org.

Índice

Prólogo.....	i
Agradecimientos.....	iii
Lista de gráficos, cuadros, contribuciones especiales y recuadros.....	viii
Panorama.....	1
Parte 1. Seguimiento de los progresos en el logro de los objetivos de la EPT.....	40
Capítulo 1 Los seis objetivos de la EPT.....	42
Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia.....	45
Hechos y cifras 1.1: Si bien a escala la nutrición en la primera infancia está mejorando, los progresos son demasiado lentos y dispares.....	48
Hechos y cifras 1.2: El índice de la AEPI, un nuevo instrumento de seguimiento del Objetivo 1.....	52
Eje de las políticas: Preparar a los niños para la escuela ampliando la educación preprimaria.....	56
Objetivo 2: Enseñanza primaria universal.....	68
Hechos y cifras 1.3: La reducción del número de niños sin escolarizar se ha frenado.....	70
Hechos y cifras 1.4: Ingresar a la escuela a tiempo es fundamental.....	74
Hechos y cifras 1.5: Los avances en el ciclo de enseñanza primaria varían dentro de un mismo país y entre los países.....	76
Eje de las políticas: Reducir los costos de las escuelas primarias para los más pobres.....	79
Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos.....	91
Hechos y cifras 1.6: Progresos alentadores en materia de medición de la adquisición de competencias.....	93
Eje de las políticas: La preparación para la vida activa puede ayudar a hacer frente al VIH y el SIDA.....	96
Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos.....	104
Hechos y cifras 1.7: Los progresos en la reducción del analfabetismo de adultos han sido lentos.....	106
Hechos y cifras 1.8: El Programa LAMP contribuye a una mejor comprensión de los contextos de alfabetización.....	108
Hechos y cifras 1.9: Terminar los estudios de enseñanza primaria no garantiza la alfabetización universal.....	110
Eje de las políticas: Fortalecer la alfabetización de los adultos en los países ricos.....	112
Objetivo 5 Evaluar la paridad y la igualdad de género en la educación.....	122
Hechos y cifras 1.10: Las niñas se enfrentan a obstáculos para ingresar a la escuela.....	125
Hechos y cifras 1.11: Los resultados del aprendizaje siguen presentando disparidades entre los sexos.....	129
Eje de las políticas: Combatir la desventaja comparativa y el distanciamiento de los varones en la enseñanza secundaria.....	132
Objetivo 6 Calidad de la educación.....	142
Hechos y cifras 1.12: Millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria no están adquiriendo los conocimientos básicos.....	145
Hechos y cifras 1.13: El aprovechamiento escolar dentro de los países varía en función de la situación socioeconómica.....	148
Eje de las políticas: Remediar la crisis de la enseñanza en los primeros grados.....	151

	Las desigualdades en el mundo. Base de datos sobre educación (WIDE).....	158
Capítulo 2	Financiar la Educación para Todos	160
	Seguimiento de los avances en la financiación de la Educación para Todos.....	163
	Tendencias en la financiación de la Educación para Todos (1999–2010)	164
	¿Ha alcanzado la ayuda a la educación su punto culminante?.....	169
	Ayuda a la educación: el desafío de la eficacia.....	174
	Eje de las políticas: Transformar la “maldición de los recursos” en una bendición para la educación	178
	Eje de las políticas: Aprovechar el potencial de las entidades privadas	187
 Parte 2. Trabajar con la educación		194
Capítulo 3	Los jóvenes, las competencias y el trabajo – sentar bases más sólidas	200
	Una población joven numerosa constituye un reto	203
	Muchos jóvenes carecen de competencias básicas	205
	Las competencias transferibles: prepararse para el mundo del trabajo	214
	Una transición azarosa de la escuela al trabajo	218
	Conclusión	226
Capítulo 4	Invertir en las competencias para la prosperidad	230
	El desarrollo de competencias es esencial para reducir la pobreza y promover el crecimiento.....	233
	Muchos gobiernos descuidan las competencias y los desfavorecidos son quienes más salen perdiendo	238
	Estimular la financiación para desarrollar las competencias de los jóvenes desfavorecidos	244
	Conclusión	258
Capítulo 5	Enseñanza secundaria: allanar el camino para el trabajo	260
	Las desigualdades en la enseñanza secundaria a nivel mundial	263
	Suprimir las barreras a la enseñanza secundaria	267
	Mejorar la adecuación de la enseñanza secundaria al mundo del trabajo	271
	Estrechar los vínculos entre la escuela y el trabajo	278
	Ofrecer vías alternativas para quienes abandonan la escuela prematuramente	286
	Conclusión	291
Capítulo 6	Competencias para los jóvenes urbanos: la posibilidad de un futuro mejor	292
	La pobreza urbana está generalizada y va en aumento.....	295
	El empleo de los jóvenes pobres de las zonas urbanas es principalmente informal.....	298
	Ampliar las posibilidades de capacitación de los jóvenes desfavorecidos.....	303
	Conclusión	317

Capítulo 7	Competencias para los jóvenes de las zonas rurales; una manera de salir de la pobreza	318
	La pobreza rural limita las posibilidades educativas y de encontrar un medio de vida mejor.....	321
	Responder a las necesidades de capacitación en las zonas rurales.....	326
	Conclusión	339
	Competencias de los jóvenes: sendas para un futuro mejor	341
	1. Impartir educación de segunda oportunidad para quienes tienen escasas competencias básicas o carecen de ellas	343
	2. Eliminar las barreras que limitan el acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria.....	344
	3. Volver más accesible la enseñanza secundaria para los desfavorecidos y mejorar su adecuación al trabajo	344
	4. Ofrecer a los jóvenes pobres de las ciudades la posibilidad de capacitarse para obtener mejores empleos	345
	5. Dirigir las políticas y los programas a los jóvenes en las zonas rurales marginadas.....	346
	6. Vincular la adquisición de competencias y la protección social para los jóvenes más pobres.....	346
	7. Dar prioridad a las necesidades de formación de los jóvenes desfavorecidos.....	346
	8. Aprovechar las posibilidades que ofrece la tecnología para mejorar las posibilidades de los jóvenes	347
	9. Mejorar la planificación reforzando el acopio de datos y la coordinación de los programas de adquisición de competencias.....	347
	10. Movilizar fondos suplementarios de distintas fuentes para responder a las necesidades de formación de los jóvenes desfavorecidos.....	348
	Conclusión	349
	Anexo	351
	El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos	352
	Cuadros estadísticos.....	357
	Cuadros relativos a la ayuda internacional	463
	Glosario.....	476
	Siglas.....	480
	Bibliografía	483

Lista de gráficos, cuadros y recuadros

Gráficos

Gráfico 1.1: Ha habido grandes adelantos en la reducción del retraso del crecimiento, pero estos se han producido de manera poco uniforme	48
Gráfico 1.2: La malnutrición constituye un problema de mayor envergadura en las zonas rurales	49
Gráfico 1.3: En la mayoría de los países, las disparidades entre los más ricos y los más pobres en materia de nutrición superan las que se producen entre las zonas urbanas y las rurales	50
Gráfico 1.4 Los resultados de la lucha contra la malnutrición en las zonas rurales de distintos países son muy dispares	51
Gráfico 1.5: Los progresos en la consecución de los objetivos relativos a la primera infancia varían considerablemente en los tres aspectos principales.....	53
Gráfico 1.6: La educación preprimaria incide positivamente en los resultados del aprendizaje en la escuela	56
Gráfico 1.7 La participación en la educación preprimaria es menor que lo previsto en el sistema educativo	59
Gráfico 1.8: La escolarización preprimaria varía en gran medida entre las distintas regiones y dentro de cada región	60
Gráfico 1.9: La participación en la educación preprimaria varía en gran medida dentro de los propios países	61
Gráfico 1.10: El número de niños sin escolarizar disminuyó en los primeros años después de Dakar, pero a esta situación siguió un estancamiento.....	70
Gráfico 1.11: Se prevé que prácticamente uno de cada dos niños sin escolarizar nunca vaya a la escuela.....	71
Gráfico 1.12: Casi la mitad de los niños sin escolarizar de todo el mundo vive en tan solo 12 países.....	71
Gráfico 1.13: En Nigeria, el número de niños sin escolarizar es importante y ha aumentado.....	72
Gráfico 1.14: Los países con un gran número de niños sin escolarizar han seguido trayectorias diferentes.....	73
Gráfico 1.15: En Etiopía, las niñas y jóvenes pobres de zonas rurales tienen menos probabilidades de ir a la escuela	73
Gráfico 1.16: El ingreso tardío en la escuela primaria es un problema generalizado en los países de ingresos bajos y medianos	74
Gráfico 1.17: El ingreso tardío es más común entre los niños desfavorecidos	75
Gráfico 1.18: Las probabilidades de abandonar los estudios son mayores en el caso de los alumnos que rebasan la edad oficial correspondiente al grado que cursan	75
Gráfico 1.19: Las desigualdades que plantean el acceso a la enseñanza primaria y la finalización de ese ciclo educativo entre los hogares más pobres y los más ricos son muy acusadas.....	77
Gráfico 1.20: Un mismo país puede presentar distintas características respecto del ingreso a la escuela y a los progresos en el ciclo educativo	78
Gráfico 1.21: Los países pueden progresar en un periodo corto, pero también pueden retroceder	78
Gráfico 1.22: Los niños de las familias más pobres tienen mayores probabilidades de no escolarizarse	81
Gráfico 1.23: En ocho países, los derechos de matrícula constituyen casi el 15% del gasto de los hogares en educación	81
Gráfico 1.24: En Nigeria, los hogares ricos gastan más para mejorar la calidad de la educación de sus hijos.....	82
Gráfico 1.25: La eliminación del pago de derechos de matrícula ha impulsado la asistencia a la escuela primaria.....	83
Gráfico 1.26: En Uganda, tras eliminar el pago de derechos de matrícula, las desigualdades entre los hogares más pobres y los más ricos por lo que respecta a los gastos en educación se acentuaron	85
Gráfico 1.27: Es más probable que los hogares más acomodados gasten sumas mayores en clases complementarias para sus hijos.....	87
Gráfico 1.28: El conocimiento del VIH y el SIDA varía de un país a otro	99
Gráfico 1.29: Casi tres cuartas partes de los adultos analfabetos del mundo viven en solo diez países.....	106
Gráfico 1.30: La mayoría de los países no alcanzará el objetivo de alfabetización de adultos, algunos por un amplio margen	107
Gráfico 1.31: Las personas usan sus competencias en lectura y escritura de maneras distintas incluso en países con tasas de alfabetización similares	109
Gráfico 1.32: Existen grandes diferencias entre los países en lo tocante a las características comunitarias que ayudan a mantener la alfabetización	109
Gráfico 1.33: Para muchos jóvenes, seis años de escolarización son insuficientes para adquirir competencias en lectura y escritura	110

Gráfico 1.34: Las competencias en lectura y escritura no están mejorando en el África Subsahariana	111
Gráfico 1.35: En Ghana, ni siquiera el primer ciclo de la enseñanza secundaria es suficiente para garantizar la alfabetización	111
Gráfico 1.36: Muchos adultos en los países ricos tienen competencias escasas en lectura, escritura y aritmética	113
Gráfico 1.37: Los adultos pierden competencias en aritmética con el paso del tiempo, pero quienes tienen un menor nivel de instrucción las pierden más rápidamente	114
Gráfico 1.38: En el Canadá, la población indígena tiene competencias más escasas en lectura y escritura	116
Gráfico 1.39: Si bien se ha avanzado en la reducción de la disparidad entre los sexos, las niñas siguen enfrentándose a grandes obstáculos para acceder a la escuela.....	126
Gráfico 1.40: Las niñas pobres tienen menos probabilidades de comenzar la escuela primaria	127
Gráfico 1.41: Las niñas obtienen mejores resultados que los niños en lectura, mientras que a los varones les va mejor en matemáticas	129
Gráfico 1.42: La disparidad entre los sexos por lo que respecta a la lectura ha aumentado	131
Gráfico 1.43: En Bangladesh, cada vez hay más niñas que niños en la enseñanza secundaria	135
Gráfico 1.44: En Trinidad y Tobago, los varones jóvenes –especialmente los procedentes de hogares pobres de zonas rurales– viven una situación de inferioridad extrema en materia de participación y logros.....	136
Gráfico 1.45: Los jóvenes tienen más probabilidades de realizar una actividad económica que las jóvenes, y es más probable que los que trabajan no vayan a la escuela.....	137
Gráfico 1.46: En varios países, la situación socioeconómica acrecienta la disparidad entre los sexos en materia de logros del aprendizaje	138
Gráfico 1.47: Incluso si terminan los distintos grados, muchos alumnos de primaria no adquieren los conocimientos y las competencias básicos	146
Gráfico 1.48: La desigualdad entre los países en la escolarización en primaria es mucho menor que la desigualdad en los resultados del aprendizaje	147
Gráfico 1.49: El aprovechamiento escolar varía según la situación socioeconómica.....	148
Gráfico 1.50: Los resultados del aprendizaje son muy deficientes entre los alumnos desfavorecidos de los países de ingresos medianos, aunque pueden mejorar rápidamente	149
Gráfico 2.1: El gasto en educación ha aumentado o se ha mantenido en la mayoría de los países.....	164
Gráfico 2.2: La ayuda a la educación es una parte importante de los recursos de los países pobres	168
Gráfico 2.3: La ayuda a la educación se estancó en 2010	170
Gráfico 2.4: Los tres donantes que más aumentaron sus contribuciones en 2009 hicieron recortes en 2010	170
Gráfico 2.5: Se incumplió el compromiso de Gleneagles y la ayuda total incluso disminuyó en 2011.....	172
Gráfico 2.6: La mayoría de los países donantes redujeron la proporción de su ayuda en relación con el ingreso nacional de 2011	173
Gráfico 2.7: Las proyecciones muestran que los niveles del total de la ayuda se aplanan	174
Gráfico 2.8: El crecimiento de los ingresos de Ghana empujará al alza el gasto para reducir la pobreza.....	184
Gráfico 2.9: Los ingresos obtenidos gracias a los recursos naturales podrían elevar considerablemente los presupuestos de educación	185
Gráfico 2.10: La motivación del compromiso privado con la educación oscila entre la filantropía y el interés empresarial	188
Gráfico 2.11: La financiación de la educación por las fundaciones más importantes es superada por la ayuda de los donantes	189
Gráfico 3.1. En muchos países, más de la mitad de la población es menor de 25 años	204
Gráfico 3.2. La población juvenil en el África Subsahariana seguirá creciendo a un ritmo rápido	205
Gráfico 3.3. Muchos jóvenes no pueden adquirir las competencias básicas	207
Gráfico 3.4. Los jóvenes de hogares acomodados tienen más probabilidades de adquirir competencias básicas.....	210
Gráfico 3.5. Las desigualdades de riqueza son mayores a medida que aumentan los niveles de educación.....	211
Gráfico 3.6. Las disparidades de sexo suelen ser mayores entre los más pobres	212
Gráfico 3.7. Los jóvenes de las zonas urbanas tienen más probabilidades de adquirir competencias básicas	213
Gráfico 3.8. Las disparidades entre los sexos respecto de las competencias básicas son grandes en algunos estados de la India	213

Gráfico 3.9. En los países ricos, los jóvenes se esfuerzan por desarrollar competencias para la resolución de problemas.....	216
Gráfico 3.10. La educación puede mejorar las competencias para la resolución de problemas	217
Gráfico 3.11. En muchos países el desempleo de los jóvenes es más del doble del desempleo de los adultos	221
Gráfico 3.12. Los jóvenes con bajos niveles de educación se han visto más perjudicados por la crisis económica en Europa.....	223
Gráfico 3.13. En Jordania y Turquía, muchas jóvenes no buscan trabajo	223
Gráfico 3.14. Los bajos niveles de educación conducen a la pobreza laboral.....	226
Gráfico 3.15. Desempleo frente a pobreza laboral en el Brasil y el Camerún	227
Gráfico 3.16. Las jóvenes suelen quedar relegadas a los trabajos mal remunerados	229
Gráfico 4.1: La inversión de la República de Corea en el desarrollo de competencias ha contribuido a su impresionante crecimiento económico	235
Gráfico 4.2: Los donantes destinan unos 3.000 millones de dólares al desarrollo de competencias.....	248
Gráfico 4.3: La ayuda a la enseñanza secundaria general y a la formación profesional ha aumentado durante el último decenio.....	249
Gráfico 4.4: El desarrollo de competencias es una parte destacada de la ayuda que prestan algunos donantes	250
Gráfico 4.5: En el caso de algunos donantes gran parte de la “ayuda” nunca sale del país	252
Gráfico 5.1: Algunos jóvenes ni siquiera ingresan a la enseñanza secundaria, y muchos no la completan.....	264
Gráfico 5.2: Muchos países de la Unión Europea no están en camino de alcanzar la meta establecida para reducir el abandono prematuro de la escuela.....	266
Gráfico 5.3: La enseñanza técnica y profesional representa una pequeña proporción de la matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria	272
Gráfico 6.1: Grandes disparidades entre ricos y pobres del medio urbano	297
Gráfico 6.2: El sector no estructurado urbano emplea un gran número de personas en los países de ingresos bajos y medianos	301
Gráfico 7.1: Es más probable que las mujeres jóvenes de zonas rurales carezcan de competencias básicas	322
Gráfico 7.2: Los jóvenes de las zonas rurales mejor educados suelen tener un trabajo no agrícola	326

Cuadros

Cuadro 1.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 1	45
Cuadro 1.2. El índice de la AEPI y sus componentes, 2010.....	54
Cuadro 1.3: Principales indicadores relativos al Objetivo 2.....	68
Cuadro 1.4: Las limitaciones financieras pesan cuando en un hogar se decide enviar o no los niños a la escuela	80
Cuadro 1.5: Principales indicadores relativos al objetivo 3	91
Cuadro 1.6: Indicadores relativos a la adquisición de competencias propuestos en el Plan de Acción Plurianual del G-20 para el Desarrollo.....	94
Cuadro 1.7: Principales Indicadores en relación con el objetivo 4	104
Cuadro 1.8: Principales indicadores relativos al Objetivo 5.....	123
Cuadro 1.9: Países con un IPS por debajo de 0,90, 2010.....	125
Cuadro 1.10: En cuanto a la participación en la enseñanza secundaria, es más usual que los varones jóvenes vivan una situación de inferioridad en los países ricos	133
Cuadro 1.11: Principales Indicadores relativos al objetivo 6	142
Cuadro 1.12: Características de las poblaciones incluidas en la muestra de la encuesta del PISA en ciertos países de ingresos medianos, en comparación con el promedio de la OCDE	150
Cuadro 2.1: Gasto público en educación, por región y grupo de ingresos (1999 a 2010).....	163
Cuadro 2.2: Total de los desembolsos de la ayuda a la educación y la educación básica, por región y grupo de ingresos (2002 a 2010).....	169

Cuadro 2.3: Tendencias de la ayuda prevista a la educación de los diez donantes principales	172
Cuadro 2.4: Muchos países ricos en recursos podrían alcanzar los objetivos de la EPT si consiguieran más ingresos y pusieran más énfasis en la educación	183
Cuadro 2.5: Financiación reconocida aportada por las fundaciones a la educación en los países en desarrollo	191
Cuadro 2.6: Empresas que gastan más de 5 millones de dólares estadounidenses en educación (2010 o el año más próximo del que se dispone de datos)	189
Cuadro 3.1. Situación educativa actual de los jóvenes de 15 a 19 años	206

Recuadros

Recuadro 1.1: Los beneficios de la educación preescolar en el desempeño escolar son notables.....	57
Recuadro 1.2: Las variaciones en la enseñanza preescolar en el Perú aumentan las desigualdades.....	65
Recuadro 1.3: La Ley de derecho a la educación de la India	84
Recuadro 1.4: El VIH y el SIDA siguen siendo prevalentes en algunos países.....	96
Recuadro 1.5: Los alumnos no aprenden lo suficiente sobre el VIH y el SIDA en el África Meridional y Oriental.....	99
Recuadro 1.6: El plan de estudios de Botswana da un gran impulso a la sensibilización sobre el VIH y el SIDA	100
Recuadro 1.7: Ampliación de la adquisición de competencias para la vida y el VIH y el SIDA en la India y Nigeria.....	103
Recuadro 1.8: Alfabetización de adultos en las poblaciones indígenas de países de la OCDE de ingresos altos	116
Recuadro 1.9: Peores condiciones experimentadas por los varones en la enseñanza secundaria en Bangladesh.....	135
Recuadro 1.10: En Trinidad y Tobago, los varones jóvenes viven una situación de inferioridad en la enseñanza secundaria	136
Recuadro 2.1: Estimación de las contribuciones de los gobiernos nacionales y otros donantes de ayuda al gasto en educación	167
Recuadro 2.2: Los recortes a la ayuda de los Países Bajos ponen en peligro los avances educativos.....	171
Recuadro 2.3: Eficacia de la ayuda y la Alianza Mundial para la Educación	175
Recuadro 2.4: Por un mejor acuerdo sobre los recursos minerales de Zambia	180
Recuadro 2.5: La fallida Ley de gestión de los ingresos por petróleo del Chad	181
Recuadro 2.6: Las riquezas naturales de Ghana: una nueva fuente de financiación.....	184
Recuadro 2.7: Las múltiples caras de las contribuciones privadas a la educación.....	188
Recuadro 2.8: Movilización de recursos privados para mejorar la calidad de la educación	191
Recuadro 3.1. Medición de las competencias básicas de los jóvenes	206
Recuadro 3.2. ¿Cuántos jóvenes necesitan una segunda oportunidad?.....	209
Recuadro 3.3. Afianzando la autoestima mediante la educación: testimonio de Bombay.....	217
Recuadro 3.4. Trabajo decente y productivo para todos: el empleo en los ODM	219
Recuadro 3.5. En la India y el Pakistán, las trabajadoras con mayor educación obtienen beneficios	225
Recuadro 3.6. Alto desempleo en el Brasil, trabajo mal remunerado en el Camerún.....	227
Recuadro 4.1: Asignar prioridad al desarrollo de competencias para reducir el desempleo juvenil	234
Recuadro 4.2: Las competencias y el crecimiento: comparación entre Ghana y la República de Corea.....	237
Recuadro 4.3: Etiopía se propone lograr el crecimiento mediante una planificación integral del desarrollo de competencias.....	241
Recuadro 4.4: La estrategia de fomento del empleo juvenil de Sierra Leona debe llegar a todos los jóvenes que carecen de competencias básicas	243
Recuadro 4.5: Medición de la ayuda para el desarrollo de competencias	249
Recuadro 4.6.: Las fundaciones privadas pueden llegar a los jóvenes desfavorecidos mediante asociaciones productivas	255
Recuadro 4.7: El fondo de formación de Túnez beneficia a un gran número de jóvenes desempleados	259
Recuadro 5.1: El abandono prematuro de la escuela es un problema en Europa.....	266
Recuadro 5.2: Zambia tropieza con dificultades para vincular la enseñanza primaria con la secundaria	268
Recuadro 5.3: Supresión de los derechos de matrícula en la enseñanza secundaria de Kenya.....	269

Recuadro 5.4: En Ghana las escuelas urbanas cuentan con más recursos que las rurales para impartir asignaturas técnicas y profesionales	277
Recuadro 5.5: ¿Cómo funciona el modelo dual de Alemania?	281
Recuadro 5.6: Egipto adopta con éxito el modelo alemán	282
Recuadro 5.7: Utilizando tecnologías asequibles, tanto nuevas como viejas, se puede mejorar el aprendizaje en beneficio de los grupos desfavorecidos	285
Recuadro 5.8: Reducción del abandono escolar en las escuelas secundarias de Filipinas mediante un enfoque flexible de la enseñanza	286
Recuadro 5.9: La reinserción de los jóvenes de la ciudad de Nueva York en la escuela y en el trabajo.....	287
Recuadro 6.1. Muchos jóvenes de los barrios marginales de Nairobi carecen de oportunidades de educación y capacitación	298
Recuadro 6.2. Definir el sector no estructurado urbano	299
Recuadro 6.3. La estrategia de la India relativa a las competencias reconoce las necesidades de capacitación en el sector no estructurado urbano	302
Recuadro 6.4. Mejora de los resultados del Programa ampliado de trabajos públicos de Sudáfrica mediante el desarrollo de las competencias.....	308
Recuadro 6.5. El programa PROJoven del Perú ayuda a los jóvenes a encontrar mejores trabajos.....	310
Recuadro 7.1: Una segunda oportunidad para los jóvenes que abandonaron la enseñanza primaria en Malawi.....	327
Recuadro 7.2: Dotar de competencias a las adolescentes de zonas rurales de Egipto.....	328
Recuadro 7.3: EL BRAC se enfrenta a las múltiples facetas de la pobreza mediante la formación.....	330
Recuadro 7.4: La Camfed proporciona competencias empresariales a las mujeres pobres de las zonas rurales	336

Panorama

Ahora que quedan ya solo tres años antes del plazo fijado para la consecución de los objetivos de la Educación para Todos establecidos en Dakar (Senegal), es absolutamente esencial velar por que se cumpla con los compromisos acordados colectivamente en el año 2000 por 164 países. Hay que sacar también enseñanzas que contribuyan a la definición de los futuros objetivos de la educación en el plano internacional y al establecimiento de dispositivos que garanticen que todos los asociados van a estar a la altura de lo prometido.

Por desgracia, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* que publicamos este año muestra que los progresos encaminados a la consecución de muchos de los objetivos se están ralentizando y que lo más probable es que la mayor parte de los objetivos de la EPT no puedan ser alcanzados. Pese al sombrío panorama global, los progresos realizados en algunos de los países más pobres del mundo muestran lo que puede obtenerse gracias al compromiso de los gobiernos nacionales y de los donantes, y en particular que un mayor número de niños se incorporen a la enseñanza preescolar, terminen la enseñanza primaria y pasen a la enseñanza secundaria.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012* consta de dos partes. En la Parte I se encontrará una breve presentación de los progresos realizados en la consecución de los seis objetivos de la EPT y en los gastos en educación para financiar esos objetivos. La Parte II está dedicada al tercer objetivo de la EPT, prestándose especial atención a las necesidades de los jóvenes en materia de competencias.

El seguimiento de los objetivos de la Educación para Todos

Los seis objetivos de la Educación para Todos

Extender la atención y educación de la primera infancia

La primera infancia es el periodo crítico durante el que se sientan las bases del éxito, en materia de educación y para toda la vida, y la atención y educación de la primera infancia ha de ser por consiguiente el elemento central de la EPT y de los programas de desarrollo más amplios.



Los niños hambrientos, malnutridos o enfermos no van a ser capaces de adquirir las competencias que se necesitan para aprender y para obtener un empleo ulteriormente. Hay algunas señales de mejora de la salud de la primera infancia, pero el punto de partida es muy bajo en algunos países y no se va suficientemente aprisa como para alcanzar los objetivos de desarrollo internacionalmente acordados. La tasa anual de disminución de la mortalidad infantil ha aumentado, pasando del 1,9% en 1990-2000 al 2,5% en 2000-2010. De las estimaciones recientes se desprende que algo más de la mitad de la disminución de la mortalidad infantil puede atribuirse a la mejora de la educación de las mujeres en edad de procrear.

Aun cuando sea alentador que hoy en día, con respecto a 1990, haya 3 niños más que sobreviven de cada 100 que nacen, sigue habiendo 28 países, 25 de ellos del África Subsahariana, en los que 10 de cada 100 niños mueren antes de llegar a los 5 años.

Uno de los factores importantes de esa mortalidad infantil es la malnutrición, y ésta obstaculiza también el desarrollo cognitivo del niño y su capacidad de aprendizaje. El retraso del crecimiento, o el tener una estatura insuficiente para su edad, es el síntoma más evidente de malnutrición del niño. Puede decirse que, en 2010, 171 millones de niños de menos de 5 años adolecían de retraso en el crecimiento, de forma moderada o grave. En 2015, si nos atenemos a la tendencia actual, el número de niños que adolecen de retrasos en el crecimiento ascenderá a 157 millones, o sea aproximadamente uno de cada cuatro niños menores de 5 años de edad.

Los niños que viven en zonas rurales y los de hogares pobres son los más afectados, porque la nutrición no depende únicamente de la disponibilidad general de alimentos. Se trata más bien de una cuestión de acceso a lo que, a menudo, no está a disposición de los más pobres: la alimentación, una atención médica adecuada, servicios de abastecimiento de agua y de saneamiento. En Nepal, por ejemplo, la proporción de niños con retraso del crecimiento era de 26% entre los niños de las familias más acomodadas y de 56% entre los de las más pobres, siendo las tasas correspondientes de 27% en las zonas urbanas y de 42% en las

zonas rurales. Procesos actuales como las fluctuaciones de los precios de los alimentos, el cambio climático y los conflictos hacen que la mejora de la nutrición constituya un desafío en muchas partes del mundo.

Pero la comparación de la experiencia de numerosos países muestra que la voluntad política puede contribuir notablemente a la mejora de la nutrición. En menos de dos decenios, el Brasil ha logrado eliminar las disparidades en materia de malnutrición entre zonas rurales y urbanas, gracias a una combinación de medidas como la mejora de la educación de las madres, el acceso a servicios de salud materno-infantil, el abastecimiento de agua y saneamiento, y transferencias sociales para beneficiarios específicos. Durante el mismo periodo, las tasas de malnutrición, en particular en las zonas rurales, han seguido siendo más elevadas de lo que hubiera podido esperarse, habida cuenta del nivel de ingresos, en otros países como el Estado Plurinacional de Bolivia, Guatemala y el Perú.

Los programas de enseñanza preescolar de buena calidad desempeñan también un papel esencial en la preparación para la escuela de los niños de corta edad. Los datos obtenidos en lugares tan distintos como Australia, la India, Mozambique, Turquía y el Uruguay muestran lo beneficiosa que puede ser, tanto a corto como a largo plazo, la enseñanza preprimaria. Van esos beneficios de una ventaja inicial en materia de competencias en lectura, escritura y aritmética, a una mejora de la atención, los esfuerzos y la iniciativa, desembocando todo ello en una mejor educación y en mejores perspectivas de empleo.

De datos recientes obtenidos gracias a la encuesta de 2009 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA) se desprende que, en 58 de un total de 65 países, los alumnos de 15 años que habían cursado un año por lo menos de enseñanza preprimaria obtenían mejores resultados que los que no lo habían hecho, y ello aun teniendo en cuenta el nivel socioeconómico. En Alemania, Australia y el Brasil, el beneficio medio, una vez descontados los efectos del nivel socioeconómico, correspondía a un año de escolaridad.

Desde 1999, el número de niños matriculados en establecimientos preescolares ha aumentado en casi un 50%. Aun así, más de uno de cada

dos niños sigue sin estar matriculado en ellos, siendo la proporción de cinco de cada seis en los países más pobres. Los grupos que podrían beneficiarse más de la educación preescolar son los más excluidos al respecto. En Nigeria, dos de cada tres niños del 20% de hogares más acomodados van a establecimientos preescolares; mientras que, en el 20% de hogares más pobres, menos de un niño de cada diez hace lo propio.

La inversión insuficiente es uno de los principales motivos del escaso porcentaje de niños integrados en la educación preescolar. A ese nivel corresponde menos del 10% del presupuesto de la educación en la mayor parte de los países, y la proporción suele ser particularmente baja en los países pobres. Nepal y el Níger dedican menos del 0,1% del PNB a la educación preescolar, y Madagascar y el Senegal menos del 0,02%.

Una de las consecuencias del bajo nivel de la inversión pública es que la proporción de los niños matriculados en establecimientos de educación preescolar privados llega a un 33%. En la República Árabe Siria, donde la tasa bruta de escolarización en la educación preprimaria es de 10%, la proporción del sector privado asciende al 72%. Puede verse que hay una demanda que el sector público no logra satisfacer.

Parece poco probable que con establecimientos de educación preescolar privados cada vez más numerosos que hacen pagar derechos de matrícula se logre llegar en mayor medida a los hogares más pobres, donde se encuentran los niños que tienen menos probabilidades de matricularse. En el estado de Andhra Pradesh, en la India, la matrícula en establecimientos preescolares en las zonas rurales es particularmente elevada en el 20% de hogares más ricos, estando casi la tercera parte de los niños registrados en establecimientos privados. Los organismos públicos se encargan de casi todos los niños de nivel preescolar que vienen de los hogares más pobres.

El lugar donde viven los niños puede ser también un factor determinante de la calidad del servicio. En las zonas rurales de China, el Perú y la República Unida de Tanzania, los niños que van a establecimientos preescolares tienen más probabilidades que los niños de las zonas

urbanas de encontrarse en aulas superpobladas, con menos docentes cualificados y menos recursos de aprendizaje.

Si queremos que todos los niños puedan disfrutar de una educación preescolar, hay que introducir reformas, y en particular ampliar los servicios disponibles y hacer que sean asequibles, determinar modos adecuados de vincular los establecimientos preescolares y los de la educación primaria, y coordinar las actividades preescolares con intervenciones de tipo más amplio destinadas a la primera infancia.

La importancia de llevar a cabo esfuerzos equilibrados destinados a la mejora de la condición de los niños pequeños se pone también de relieve gracias a un nuevo índice elaborado en el Informe de este año, que permite evaluar los progresos realizados al respecto, con sus tres principales componentes: salud, nutrición y educación.

Algunos países obtienen resultados casi igualmente satisfactorios con arreglo a los tres indicadores (es el caso de Chile), o igualmente mediocres en los tres ámbitos (como el Níger). Otros obtienen resultados excelentes, o muy bajos, en un determinado ámbito con respecto a su rango general en la escala del índice, lo que pone de manifiesto problemas específicos. Jamaica y Filipinas, por ejemplo, tienen ambos una tasa de mortalidad infantil de aproximadamente 30 por cada mil nacidos vivos, pero sus resultados educativos son muy diferentes. En Filipinas, solo el 38% de los niños que tienen entre 3 y 7 años están matriculados en un programa de educación preprimaria o primaria, en vez del 90% en Jamaica. Se pone así de manifiesto la necesidad de efectuar inversiones en planteamientos integrados en los que se dé igual importancia a todos los aspectos del desarrollo de la primera infancia.

Alcanzar la meta de la enseñanza primaria universal

Habida cuenta de las tendencias actuales, no podrá alcanzarse, ni mucho menos, el objetivo de la enseñanza primaria universal (EPU). El gran impulso encaminado a lograr que se escolarizara cada vez más a los niños iniciado por el Foro Mundial de Educación de Dakar en el año 2000 está llegando a un punto muerto. El número

de niños en edad de recibir educación primaria no escolarizados ha disminuido, pasando de 108 millones a 61 millones desde 1999, pero esa reducción se consiguió, en sus tres cuartas partes, entre 1999 y 2004. Entre 2008 y 2010, ya no ha habido ningún progreso

El Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana partieron de situaciones semejantes en 1999, con unos 40 millones de niños en edad de recibir educación primaria no escolarizados, pero ambas regiones han progresado ulteriormente con ritmos muy diferentes. Entre 1999 y 2008, el número de niños no escolarizados en el Asia Meridional y Occidental experimentó una disminución de 29 millones, siendo la reducción en el África Subsahariana más limitada: 11 millones. Entre 2008 y 2010, el número de niños no escolarizados aumentó en 1,6 millones, mientras que disminuía en 0,6 millones en el Asia Meridional y Occidental. La mitad de los niños sin escolarizar del mundo se encuentran hoy en día en el África Subsahariana.

De los países sobre los que disponemos de información, en doce se concentra casi la mitad de la población no escolarizada mundial. Nigeria encabeza la lista, ya que en ese país se encuentra uno de cada seis niños que no asisten a la escuela en el mundo, ascendiendo la cifra total a 10,5 millones. En 2010 había en Nigeria 3,6 millones más de niños no escolarizados con respecto al año 2000. Hay que comparar esa situación con la de Etiopía y la India, que han conseguido reducir de modo espectacular el número de niños sin escolarizar. En 2008 había en la India, con respecto al año 2001, 18 millones menos de niños sin escolarizar.

Entre los niños que no asisten a la escuela, algunos pueden ingresar más tarde, mientras que otros pueden haber abandonado sus estudios y muchos tal vez no lleguen nunca a matricularse. La proporción más elevada se encontraba en los países de bajos ingresos, donde el 57% de los niños no escolarizados podrían no llegar a matricularse nunca. Las niñas tenían más probabilidades que los varones de formar parte de ese grupo.

Cuando faltaban justo cinco años para cumplirse el plazo de 2015, en 29 países la tasa neta de escolarización era inferior al 85%. Es muy poco

probable que esos países alcancen el objetivo de la EPU antes de la fecha límite.

Los niños en edad oficial de ingresar por vez primera en la escuela que no lo hayan hecho en 2010 no van a poder terminar el ciclo de la enseñanza primaria en 2015. En 2010, había 70 países cuya tasa neta de ingreso era inferior al 80%.

El desafío que plantea la EPU es conseguir que los niños entren en la escuela a la edad conveniente y velar por que vayan adelantando en el sistema y terminen el ciclo educativo. Los análisis efectuados para el presente Informe han mostrado que, en 22 países acerca de los cuales se disponía de datos de encuestas sobre los hogares entre 2005 y 2010, el 38% de los alumnos que ingresaban en la escuela tenían dos años o más que la edad oficial. En los países del África Subsahariana abarcados en el análisis, el 41% de los niños que ingresaban por vez primera en la escuela tenían dos años o más que la edad oficial de ingreso.

Los niños de hogares humildes suelen ingresar por vez primera en la escuela más tarde que los demás, por lo general porque viven demasiado lejos de la escuela, porque su salud y su nutrición es peor y/o porque sus padres y madres pueden ser menos conscientes de la importancia de enviar a los niños a la escuela a tiempo. En Colombia, en el 42% de los hogares más pobres se inició la escolaridad con dos años o más de retraso, siendo el porcentaje de 11% en los hogares más acomodados.

Ese retraso tiene una incidencia en la capacidad de los niños de terminar el ciclo educativo. En el tercer grado, las probabilidades de abandonar la escuela en los niños que han ingresado con retraso pueden ser cuatro veces superiores a las de los niños que han ingresado a la edad adecuada.

La pobreza tiene también efectos negativos en la probabilidad de que los niños abandonen la escuela a una edad temprana. En Uganda, de cada 100 niños del quintil más rico, 97 ingresaron en la escuela primaria y 80 alcanzaron el grado más alto en 2006; en cuanto a los niños del quintil inferior o más pobre, de cada 100, 90 ingresaron en la escuela pero solo 49 alcanzaron el último grado. Si queremos enfrentarnos con los obstáculos

que impiden que los niños de los medios desfavorecidos ingresen a su debido tiempo en la escuela y adelanten en el sistema educativo, se necesitan reformas a escala de todo el sistema. En muchos países, el costo es el principal motivo por el que padres y madres no matriculan a los niños o hacen que abandonen la escuela. Aunque los derechos de matrícula hubieran sido oficialmente suprimidos, otros gastos, oficiales u oficiosos, seguían representando casi un 15% de dicho tipo de gasto en ocho países analizados para el presente Informe.

Los hogares más acomodados tienen la posibilidad de gastar mucho más en la educación de sus hijos, dándoles así mayores oportunidades de conseguir una instrucción de mejor calidad. Esto comprende un mayor gasto en la enseñanza privada o en clases complementarias particulares. En Nigeria, el 20% de los hogares más ricos gasta diez veces más que el 20% de los más pobres para que los niños asistan a la escuela primaria. Hasta los establecimientos de enseñanza privada que piden los derechos de matrícula más bajos son inasequibles para los hogares más pobres. Enviar a tres niños a la escuela en los barrios de viviendas precarias de Lagos cuesta el equivalente al 46% del salario mínimo. En Bangladesh y Egipto los hogares más ricos gastan cuatro veces más que los más pobres en clases complementarias, y tienen por definición más probabilidades de efectuar una inversión en esas clases.

La supresión de los derechos de matrícula oficiales ha representado un paso importantísimo para la realización de la EPU. Pero es también importante que los gobiernos tomen medidas adicionales, como las subvenciones a los establecimientos de enseñanza para ayudarles a sufragar sus costos a fin de que no tengan que imputar oficiosamente otros gastos a los padres de los alumnos. Las medidas de protección social, como las transferencias de efectivo, son indispensables para lograr que los hogares humildes dispongan de medios financieros para sufragar todos los gastos de educación, sin tener por ello que reducir los gastos dedicados a la satisfacción de otras necesidades básicas esenciales. También hay que tomar medidas para que la capacidad de los hogares acomodados de gastar más en la enseñanza privada y en clases particulares no desemboque en una agravación de las desigualdades.

Promover programas de aprendizaje y competencias para la vida diaria destinados a los jóvenes y adultos

Los problemas sociales y económicos de estos últimos años han llevado a que la atención se centre en las posibilidades de adquisición de competencias y aprendizaje de que los jóvenes disponen. Como se expone de modo pormenorizado en la parte temática de este Informe, esos problemas están confiriendo un carácter urgente a un objetivo importante, al que no se ha dedicado la atención que merecía debido a la ambigüedad de los compromisos que se contrajeron cuando se establecieron los objetivos de la EPT en el año 2000.

La enseñanza secundaria escolar es el modo más eficaz de impartir las competencias que se necesitan para el trabajo y para la vida. Pese al incremento, en el plano mundial, del número de niños que se matriculan en escuelas secundarias, en 2010 la tasa bruta de escolarización en los primeros años de la enseñanza secundaria ascendía solo al 52% en los países de bajos ingresos, con lo que millones de jóvenes tenían que acometer la vida activa sin las competencias básicas que necesitaban para ganarse la vida decentemente. A escala mundial, 71 millones de adolescentes en edad de cursar los primeros años de la enseñanza secundaria no asistían a la escuela en 2010. El número sigue siendo el mismo desde 2007. De cada cuatro adolescentes no escolarizados, tres viven en el Asia Meridional y Occidental y en el África Subsahariana.

Hay hoy en día más niños en la enseñanza secundaria (un 25%) que en 1999. En el África Subsahariana el número de alumnos matriculados durante el periodo se ha multiplicado por dos, aun cuando la región registre la tasa de matrícula total en la secundaria más baja del mundo, con un 40% en 2010.

Algunos jóvenes adquieren competencias gracias a la enseñanza técnica y profesional. La proporción de alumnos de la enseñanza secundaria que se matriculan en ese tipo de programa es del 11% desde 1999.

Las competencias no se imparten únicamente en la escuela. Las organizaciones internacionales disponen de toda una serie de marcos que les permiten clasificar las competencias y los

programas de adquisición de competencias. Pero, aunque hayan transcurrido doce años desde que se establecieron los objetivos de la EPT en Dakar, la comunidad internacional dista aún mucho de haber llegado a un acuerdo sobre lo que constituye un adelanto en materia de "acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa" (que constituye lo esencial del objetivo 3), y de haber convenido en un conjunto coherente de indicadores para la comparación en el plano internacional y evaluado si se han realizado los correspondientes adelantos. Hay indicios alentadores de un cambio al respecto, pero de la evolución reciente no van a sacarse a tiempo datos suficientes que permitan evaluar el grado de consecución del objetivo 3 de modo adecuado antes del plazo.

Todo objetivo internacional de fomento de aptitudes que se establezca después de 2015 deberá ser definido de modo más preciso, y deberá determinarse claramente cómo pueden medirse los avances. Debería esto basarse en una evaluación realista de la información que puede acopiarse, a fin de que se eviten los problemas que han entorpecido tanto los esfuerzos de seguimiento de la consecución del objetivo 3.

En el Marco de Acción de Dakar se señalaron específicamente algunos de los riesgos contra los que hay que proteger a los jóvenes mediante el fomento de la preparación para la vida activa pertinente. Uno de esos riesgos es el VIH y el SIDA. Los conocimientos en materia de VIH siguen siendo escasos. Las estimaciones recientes a escala mundial, basadas en encuestas en 119 países, muestran que solo el 24% de las jóvenes y el 36% de los jóvenes de entre 15 y 24 años son capaces de señalar modalidades de prevención del VIH y de descartar las principales concepciones erróneas relativas a su transmisión.

El conocimiento del VIH y el SIDA es insuficiente hasta en países con tasas de prevalencia elevadas. En 2007 se efectuó una evaluación de los conocimientos en materia de VIH y SIDA de unos 60.000 estudiantes del sexto grado (unos 13 años, en promedio) en 15 países del África Meridional y Oriental. Las pruebas se centraron en los planes y programas de estudios oficiales de educación relativa al VIH adaptados por los ministerios de educación de

los países participantes. De los resultados se desprende que hay una aplicación inadecuada y probablemente una concepción insuficiente en lo referente a los planes y programas de estudios oficiales. En promedio, solo el 36% de los alumnos mostraron que disponían de los conocimientos mínimos necesarios, y no hubo más que un 7% que dispusiera del nivel adecuado.

El que los jóvenes sepan cómo proteger su propia salud y la de los demás no será suficiente si no sienten además, por ejemplo, que tienen la capacidad de tomar la medida adecuada en el momento adecuado.

Una preparación para la vida activa en la que se presta especial atención al VIH y al SIDA alienta a los jóvenes a que adopten actitudes y conductas que protegen su salud, por ejemplo dándoles la capacidad de decidir ellos mismos en lo referente a sus relaciones sexuales. Y lo hace ocupándose de competencias psicosociales e interpersonales como la comunicación asertiva o afirmativa, la autoestima, la adopción de decisiones y la negociación. Deberían introducirse programas de preparación para la vida activa que aborden asuntos delicados de un modo que permita la participación del alumno, a fin de completar temas del programa de estudios como la educación sanitaria y la educación más general relativa al VIH y el SIDA.

Reducir los niveles de analfabetismo de los adultos en un 50%

La alfabetización es esencial para el bienestar social y económico de los adultos, así como para el de los hijos. Sin embargo, los progresos realizados en la consecución de ese objetivo son sumamente limitados, en gran medida debido a la indiferencia de los gobiernos y de los donantes. En 2010 había todavía 775 millones de adultos que no sabían leer ni escribir. La mitad vivía en el Asia Meridional y Occidental y más de la quinta parte en el África Subsahariana.

De un total de 146 países que disponen de datos para 2005-2010, las mujeres analfabetas son más numerosas que los hombres en 81 países. En 21 de esos países se observan disparidades entre los sexos sumamente acusadas, con menos de siete mujeres alfabetizadas cada diez hombres alfabetizados.

En el plano mundial, la tasa de alfabetización de adultos ha aumentado durante los dos últimos decenios, pasando del 76% en 1985-1994 al 84% en 2005-2010. Pero de 43 países con una tasa de alfabetización de adultos inferior al 90% en 1998-2001, solo tres alcanzarán la meta de la reducción del analfabetismo en un 50% en 2015. Es probable que algunos países estén muy por debajo de la meta. Y si bien en este último grupo algunos han experimentado ganancias importantes –en Malí, por ejemplo, la tasa de alfabetización se ha multiplicado por dos–, en otros, como Madagascar, ha habido un retroceso durante el último decenio.

Casi las tres cuartas partes de los adultos analfabetos viven en solo diez países. Del total mundial, el 37% vive en la India. En Nigeria, el número de analfabetos adultos ha aumentado en 10 millones durante los dos últimos decenios, siendo ahora de 35 millones.

Se plantea entonces una cuestión importante: ¿nos permiten esos datos ver el problema en toda su magnitud? Se pregunta a los adultos si saben leer y escribir, en vez de poner a prueba sus capacidades. Los métodos directos de evaluación de las competencias de los adultos proporcionan una imagen más completa de las competencias en materia de alfabetización.

Se supone por lo general que con cuatro o cinco años de escuela el niño sabrá poner en práctica con facilidad su capacidad de lectura, escritura y cálculo. El nuevo análisis de las encuestas sobre los hogares efectuadas para el presente Informe muestra, sin embargo, que son más numerosos de lo que se supone los niños que, en los países de ingresos bajos y medianos bajos, terminan la escuela primaria sin llegar a estar alfabetizados. En Ghana, por ejemplo, más de la mitad de las mujeres y más de la tercera parte de los hombres que tenían entre 15 y 29 años y habían recibido una educación escolar durante seis años no podían leer ni siquiera una oración en 2008. Y el 28% de las jóvenes y el 33% de los jóvenes solo podían leer parte de una oración.

El entorno en que vive la gente puede tener incidencias en su capacidad de adquirir y mantener competencias en lectura y escritura. Los resultados preliminares del Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización en Jordania, Mongolia, Palestina y Paraguay

muestran que las tasas de alfabetización pueden ocultar diferencias importantes en el tipo de práctica y los entornos que configuran las competencias en lectura y escritura de los adultos.

En los países de ingresos altos, la difusión universal de la instrucción ha relegado los niveles elevados de analfabetismo a un pasado remoto. Sin embargo, las evaluaciones directas muestran que nada menos que uno de cada cinco adultos de esos países, el equivalente de unos 160 millones de adultos, dispone de competencias muy limitadas en ese ámbito y es incapaz de utilizar de modo eficaz la lectura, la escritura y la aritmética en su vida diaria, por ejemplo presentar su candidatura para un puesto o interpretar la información en un frasco con un producto farmacéutico. Se ven especialmente afectados por el problema los que se encuentran en condiciones sociales de inferioridad, comprendidos los pobres, los inmigrantes y las minorías étnicas.

La gente con competencias escasas en materia de lectura y escritura se ve a menudo estigmatizada y tiene poca confianza en sí misma. Esto plantea un gran problema a las iniciativas de alfabetización de adultos. Los programas destinados a ayudar a los participantes a aprovechar la utilización de las competencias en lectura y escritura en la vida diaria alientan a los adultos a participar, evitando al mismo tiempo el estigma que puede estar asociado con esa participación. Para enfrentarse con el problema, se necesita un compromiso político de alto nivel y una orientación práctica a largo plazo y coherente, con el apoyo de recursos suficientes.

Conseguir la paridad y la igualdad de género

La paridad y la igualdad de género en la educación es uno de los derechos humanos fundamentales, y también un modo importante de mejorar otros resultados económicos y sociales. La reducción de las disparidades entre los sexos en la matrícula en la enseñanza primaria ha sido uno de los mayores éxitos de la EPT desde el año 2000. Aun así, son muchos los países que corren el riesgo de no conseguir la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria en 2015. Y habrá que llevar a cabo más esfuerzos para lograr que las

oportunidades y los resultados educativos se distribuyan de modo equitativo.

Son 68 los países en los que todavía no se ha alcanzado la paridad entre varones y niñas en la enseñanza primaria, y en 60 de éstos las niñas están en condiciones de inferioridad. Si bien países como Etiopía y el Senegal han realizado enormes progresos, otros, comprendidos Angola y Eritrea, han retrocedido.

El número de países en los que niñas se encuentran en condiciones de inferioridad extrema, o sea con un índice de paridad entre los sexos de menos de 0,70, ha disminuido, pasando de 16 en 1990 a 11 en 2000, y solo uno – el Afganistán – en 2010. Pese a ocupar el último lugar en la clasificación, el Afganistán ha realizado grandes progresos durante estos últimos años.

La inferioridad extrema –esto es, cuando el valor del índice de paridad entre los sexos es de menos de 0,90– ha retrocedido también con respecto a lo que era hace diez años. De los 167 países sobre los que disponemos de datos tanto para 1999 como para 2010, en 33 el valor del índice de paridad entre los sexos era inferior al 0,90% en 1999, comprendidos 21 países en el África Subsahariana. En 2010 había solo 17 países en ese grupo, comprendidos 12 en el África Subsahariana.

Si queremos alcanzar la paridad entre los sexos, hay que entender cuáles son los motivos por los que el nivel de matrícula de las niñas es más bajo. Del análisis realizado para el presente Informe de los datos de las encuestas sobre los hogares en nueve países, se desprende que las niñas tropiezan con obstáculos más importantes que los niños para ingresar en la enseñanza primaria, pero que una vez que han ingresado tienden a tener las mismas probabilidades de terminar el ciclo de enseñanza. En Guinea, por ejemplo, de 100 niñas de los hogares más humildes solo 40 llegan al final de la enseñanza primaria, mientras que son 52 los niños que lo logran. Esto se debe en primer lugar a que el número de niñas que inician esa escolaridad es menor: de 100 niñas de hogares humildes, 44 ingresan en la escuela, mientras que son 57 los niños que lo hacen.

En más de la mitad de los 97 países en los que hay disparidades entre los sexos en el nivel

secundario, el número de niños escolarizados es inferior al de las niñas. Esos países son por lo general más ricos y tienen un nivel de matrícula global más elevado. Están concentrados en América Latina y el Caribe y en Asia Oriental y el Pacífico. Pero hay también tres países de bajos ingresos en los que los niños están en situación de inferioridad: Bangladesh, Myanmar y Rwanda.

El principal factor que hace que los muchachos abandonen la escuela secundaria es la pobreza y la atracción del mercado laboral, como puede observarse en América Latina y el Caribe. En Honduras, por ejemplo, de diez muchachos de entre 15 y 17 años, seis tenían un trabajo remunerado y de éstos solo dos asistían a la escuela. Sin embargo, solo dos de cada diez muchachas tenían un trabajo remunerado.

Los niños pueden también abandonar la escuela debido al entorno escolar y a las actitudes de los maestros, por ejemplo. Si bien es verdad que las diferencias en los estilos de aprendizaje de niños y niñas son menos importantes que las semejanzas, de haberlas los docentes deben ser conscientes de esas diferencias, y estar preparados para adaptar en consecuencia su enseñanza y sus métodos de evaluación. Se han ensayado dos métodos que han resultado ser inadecuados en algunos contextos: las escuelas para alumnos del mismo sexo y las clases en que se agrupa a los alumnos en función de los resultados.

Los niños están también en situación de inferioridad por lo que respecta a los resultados del aprendizaje, en particular tratándose de lectura. Con el tiempo, esta disparidad en función del sexo se ha ido incrementando en favor de las niñas. Los niños siguen obteniendo mejores resultados en matemáticas, pero algunos indicios permiten pensar que la disparidad puede estar disminuyendo.

No hay diferencias intrínsecas en la capacidad de niños o niñas de obtener buenos resultados en la escuela. Para reducir la disparidad en materia de lectura, los padres y madres, los docentes y los encargados de formular políticas deberían encontrar modos creativos de incitar a los niños a que lean más, por ejemplo aprovechando su interés por los

textos digitales. Para reducir la disparidad en las matemáticas, los progresos de la igualdad entre los sexos fuera de las aulas, en particular tratándose de las posibilidades de empleo, podrían desempeñar un papel esencial en la disminución de las disparidades.

Mejorar la calidad de la educación

Es hora de que, entre los 650 millones de niños del mundo en edad de asistir a la escuela primaria, se preste especial atención no solo a los 120 millones que no alcanzan el cuarto grado, sino también a los 130 millones más que asisten a la escuela pero son incapaces de adquirir conocimientos básicos.

El análisis de las pautas de la desigualdad en materia de resultados del aprendizaje, y de los elementos motores en este caso, puede contribuir a determinar políticas que permitan a los niños de medios humildes superar su desventaja. En los 74 países y economías que participaron en la encuesta del PISA de 2009, cuanto más elevado era el cuartil del índice socioeconómico al que correspondía el alumno, mejores eran los resultados, observándose las mismas pautas en los niños y en las niñas.

En los países de ingresos medianos que han participado en la evaluación, los resultados de los alumnos eran sumamente bajos: en promedio, la mitad por lo menos obtuvo una calificación inferior al nivel 2 en matemáticas. Aun así, con el tiempo algunos países de ingresos medianos han logrado mejorar las calificaciones medias y reducir la desigualdad en cuanto a resultados de aprendizaje. El porcentaje de alumnos con resultados bajos en cada cuartil de condición socioeconómica en el Brasil y en México ha disminuido entre 2003 y 2009. Esto es tanto más impresionante cuanto que la participación en la enseñanza secundaria aumentó de modo considerable durante ese periodo. Las políticas de protección social destinadas a grupos específicos que han sido puestas en práctica durante los últimos años del decenio de 1990 son probablemente uno de los motivos de los progresos realizados por los alumnos desfavorecidos.

Los docentes constituyen el recurso más importante en la mejora de la enseñanza. En muchas regiones, la escasez de docentes, y

en particular de docentes formados, es uno de los principales obstáculos para la consecución de los objetivos de la EPT. Según las últimas estimaciones, son 112 los países que, de aquí a 2015, deberán incrementar su fuerza de trabajo con un total de 5,4 millones de docentes en la enseñanza primaria. Habrá que contratar a nuevos docentes tanto para ocupar los 2 millones de puestos adicionales que se necesitan si se quiere lograr la enseñanza primaria universal como para compensar el que 3,4 millones de docentes hayan abandonado su profesión. Solo en los países del África Subsahariana, habrá que contratar a más de 2 millones de docentes para conseguir la EPU.

El número de maestros de la enseñanza primaria por alumno es uno de los indicadores de la calidad de la educación. En 2010 se observó una pequeña disminución de la proporción alumnos-docente a escala mundial, al pasar ésta de 26/1 en 1999 a 24/1 en 2010. En el África Subsahariana, pese a la contratación de más de 1,1 millón de docentes, la proporción alumnos-docente aumentó levemente, pasando de 42/1 a 43/1, debido al ritmo más rápido de incremento de la matrícula.

De los 100 países acerca de los que se dispone de datos sobre la enseñanza primaria, en 33 menos del 75% de los maestros habían sido formados con arreglo a las normas nacionales. Hay que formar de modo adecuado a los docentes para garantizar que son capaces de desempeñar sus tareas de modo eficaz. De las evaluaciones se desprende que en muchos de los países más pobres del mundo los niños pueden pasar varios años en la escuela sin aprender a leer ni una sola palabra. En Malí, por ejemplo, ocho por lo menos de cada diez alumnos del segundo grado no podían leer ni una sola palabra en un idioma nacional. Resultados tan escandalosos como éste han puesto de relieve la importancia de las modalidades de formación de los docentes y del apoyo que reciben cuando están en el aula.

Puede ocurrir que los propios docentes no dispongan de un conocimiento suficiente de las materias cuando se les admite en centros de formación pedagógica y que, por consiguiente, los cursos se centren a menudo en ayudar a los maestros a conseguir un conocimiento básico de esas materias, en vez de aprender a impartir una enseñanza de modo eficaz. Añádase a esto que la formación profesional suele cesar cuando el docente entra en el aula.

Los gobiernos deberían tomar medidas concretas para fortalecer la enseñanza en los primeros grados. En los programas de formación previa, hay que prestar más atención a las técnicas eficaces de intervención en el aula. Los programas de formación en el empleo podrían establecer una relación interactiva con los maestros a fin de garantizar que los conocimientos se conviertan en prácticas eficaces en el aula. Los beneficios en que esto redunde serán aún más patentes si se combina la formación con otras intervenciones, como la mejora de los materiales didácticos.

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) proporciona una instantánea de los progresos globales realizados por los sistemas educativos nacionales con miras a la consecución de la EPT. Puede observarse, en un subconjunto de 52 países, la evolución del IDE desde el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. Entre 1999 y 2010, el IDE mejoró en 41 de los 52 países. Se observó un aumento particularmente importante en 12 países del África Subsahariana de este grupo, experimentándose los mayores aumentos en Etiopía y en Mozambique.

Los mismos valores pueden ocultar sin embargo las diferencias en lo relativo al esfuerzo que lleva a cabo cada país para la consecución de la EPT. Colombia y Túnez, por ejemplo, tienen el mismo valor del IDE. Túnez tiene tasas elevadas de escolarización y supervivencia escolar en la enseñanza primaria, pero una tasa de alfabetización de adultos baja. Colombia tiene una tasa de alfabetización de adultos mucho más elevada pero una tasa de escolarización neta ajustada en la enseñanza primaria baja, y una tasa de supervivencia escolar particularmente baja. La tasa de alfabetización

de adultos baja de Túnez puede reflejar en parte un legado histórico, y no forzosamente los esfuerzos que lleva a cabo actualmente, mientras que los valores inferiores en Colombia de los indicadores relativos a los niños en edad de recibir enseñanza primaria parecen indicar que el país podría encontrarse con tasas de educación de adultos menos elevadas en el futuro.

La ampliación del IDE para integrar el índice de la AEPI preparado para el presente informe muestra cuáles son los países que se han centrado más en la primera infancia. Algunos países –en particular de Asia Central, como Kirguistán y Uzbekistán, y de Asia Oriental, como Indonesia y Filipinas– han retrocedido, mientras que otros, como Jamaica y México, han mejorado en la clasificación.

La EPT no podrá alcanzarse a menos que se preste igual atención a todos sus objetivos. Esto supone un especial interés por los que pueden considerarse más desatendidos, como la AEPI y la alfabetización de adultos. Lo fundamental en este caso es acabar con el ciclo de la transmisión entre las generaciones de las carencias en materia de educación, y para ello impartir educación de calidad a todos los niños, en sus primeros años de vida inclusive, así como a sus padres y madres.

La financiación de la EPT: insuficiencias y perspectivas

La experiencia del último decenio muestra que el incremento de la financiación de la educación puede contribuir en gran medida a la consecución de los objetivos de la Educación para Todos. Pero así como el número de niños sin escolarizar tiende a quedar estancado en el mismo nivel, hay indicios inquietantes que apuntan a una eventual ralentización de las contribuciones de los donantes. No basta con que haya más dinero para garantizar que se alcancen los objetivos de la EPT, pero el que se disponga de menos dinero será sin duda alguna perjudicial. Se necesita de modo apremiante un esfuerzo renovado y concertado de los donantes de ayuda. Al mismo tiempo, es esencial que se explore el potencial de nuevas fuentes que pudieran compensar déficits de financiación y mejorar las modalidades de gasto de la ayuda recibida.

Gastar más es importante

El gasto público total en educación ha aumentado de modo constante desde el Foro de Dakar. Es en los países de bajos ingresos donde se ha observado el mayor incremento en los gastos, con un aumento en promedio del 7,2% al año desde 1999. En el África Subsahariana, el aumento anual ha sido del 5%. Entre los países de ingresos bajos y medianos sobre los que se dispone de datos comparables, el 63% incrementó en el último decenio la proporción del ingreso nacional que gasta en educación.

En la mayor parte de los países en los que, durante el último decenio, se aceleraron los progresos hacia la consecución de la EPT, esto se consiguió mediante un aumento sustancial del gasto en educación, o manteniendo ese gasto a un nivel que era ya elevado. En la República Unida de Tanzania, por ejemplo, la proporción del ingreso nacional gastada en educación se ha multiplicado por más de tres, y la tasa de escolarización neta en la enseñanza primaria se multiplicó por dos. En el Senegal, el aumento del gasto, que ha pasado del 3,2% al 5,7% del PNB, ha permitido un aumento impresionante de la matrícula en la enseñanza primaria y la eliminación de las disparidades entre los sexos.

Pese a esa tendencia prometedora a escala mundial, en algunos países que todavía distan mucho de alcanzar la EPT, como la República Centroafricana, Guinea y el Pakistán, el nivel de gastos sigue siendo muy bajo, asignándose menos del 3% del PNB a la educación. El Pakistán es el segundo país del mundo por lo que respecta al número de niños no

escolarizados –5,1 millones–, y sin embargo redujo su gasto en educación, haciendo que pasara del 2,6% al 2,3% del PNB durante el decenio.

Si bien se manifestó el temor de que las recientes crisis alimentarias y financieras contrarrestaran la tendencia generalmente positiva en materia de gasto en educación, esto no parece haberse realizado, aunque conviene vigilar las incidencias a más largo plazo. Las dos terceras partes de los países de ingresos bajos y medianos bajos sobre los que se dispone de datos han seguido ampliando su presupuesto de educación durante las crisis. Pero algunos de los países más alejados de la meta de la EPT, como el Chad y el Níger, han efectuado recortes en 2010 tras haber experimentado un crecimiento económico negativo en 2009.

Los nuevos análisis realizados para el presente informe muestran en qué medida algunos de los países más pobres se han beneficiado de la ayuda. En nueve países, todos ellos del África Subsahariana, los donantes financian más de la cuarta parte del gasto público en educación. En Mozambique, por ejemplo, el número de niños sin escolarizar pasó de 1,6 millones en 1999 a menos de 0,5 millón en 2010. Durante gran parte de este periodo, la ayuda ha contribuido en un 42% al presupuesto total de educación.

¿Ha alcanzado la ayuda a la educación su punto culminante?

El aumento más importante de la ayuda a la educación desde 2002 se registró en



2009. El impulso vino en gran medida de la entrega anticipada por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional de fondos comprometidos, a fin de ayudar a los países vulnerables a enfrentarse con las eventuales consecuencias de la crisis financiera. Sin embargo, la ayuda a la educación permaneció estancada en 13.500 millones de dólares estadounidenses en 2010. De esa cantidad, 5.800 millones estaban destinados a la educación básica. Aun cuando se tratara de casi el doble del nivel de 2002-2003, solo 1.900 millones se asignaron a la educación básica en los países de bajos ingresos. Eso no basta para compensar el déficit de financiación de 16.000 millones con que se enfrentan esos países. El aumento de la ayuda a los países de bajos ingresos destinada a la educación básica fue de solo 14 millones de dólares estadounidenses en 2012. No todos los países se beneficiaron por igual de la ayuda. El incremento de la ayuda se concentró principalmente en el Afganistán y Bangladesh, países que recibieron el 55% de la financiación adicional para los 16 países de bajos ingresos cuya ayuda aumentó. Pero la financiación de 19 países de bajos ingresos disminuyó.

Pese al aumento de la ayuda durante este último decenio, los donantes no cumplieron la promesa que hicieron en la Cumbre de Gleneagles de los países del G-8, o sea incrementar la ayuda en 50.000 millones de dólares estadounidenses para 2010. El África Subsahariana solo recibió la mitad aproximadamente del incremento prometido. Suponiendo que se dedique a la educación la misma proporción que en años anteriores, ese incumplimiento equivale a una disminución de 1.900 millones de dólares estadounidenses de la ayuda destinada a la educación, o sea la tercera parte aproximadamente de la ayuda actual a la educación básica.

Aún más inquietante es el hecho de que las perspectivas de la ayuda de aquí a 2015 no son alentadoras. En 2011, el total de la ayuda ha disminuido en términos reales en un 3%. Es la primera vez desde 1997 que la ayuda disminuye. Los recortes en los presupuestos de asistencia forman parte de las medidas de austeridad previstas, debido ante todo a la situación de crisis económica de la que no han salido los países ricos. De 2010 a 2011, la parte de la ayuda en el ingreso nacional disminuyó en

14 de los 23 países que pertenecen al Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE.

Algunos de los principales donantes no solo están reduciendo sus presupuestos para la ayuda globales, sino que están haciendo también a veces de la educación una prioridad menos importante, lo que podría llevar a que la ayuda a la educación disminuya más rápidamente que el nivel de ayuda global. Los Países Bajos, que han sido uno de los tres grandes donantes de ayuda para la educación básica durante el último decenio, ya no consideran que la educación sea uno de sus ámbitos prioritarios, y se cree que recortará su ayuda a la educación en un 60% entre 2010 y 2015. Esto puede tener consecuencias graves en algunos de los países más pobres. Los Países Bajos han decidido retirarse de Burkina Faso, por ejemplo, en un momento en que otros cuatro donantes han declarado que también ellos tenían la intención de retirarse del sector de la educación en el país.

Se empieza a hablar más de nuevos donantes como el Brasil, China y la India. Pero éstos no proporcionan todavía ayuda en cantidad importante, y tampoco consideran como una prioridad la ayuda a la educación básica para los países de bajos ingresos.

Gastar de modo eficaz el dinero de la ayuda

Las cifras de la ayuda a la educación solo nos hacen ver un aspecto del asunto. Velar por que el dinero se gaste de modo eficaz es no menos esencial. De los trece objetivos sobre la eficacia de la ayuda establecidos por el DAC de la OCDE en París en 2005, solo uno había sido alcanzado en el plazo acordado, esto es, 2010.

El sector de la educación ha estado en primera fila en lo relativo a la eficacia de la ayuda. En Kenya, Mozambique, Rwanda y Uganda, por ejemplo, las cantidades importantes de ayuda — asignada en conjunción con los planes oficiales — han contribuido a aumentos sin precedentes en materia de acceso a la enseñanza primaria.

Pese a esa experiencia positiva, se sigue necesitando más ayuda, y una ayuda que sea mejor utilizada, para muchos de los países más pobres. Uno de los posibles instrumentos de la aplicación de los principios de la eficacia de la

ayuda, la Alianza Mundial para la Educación (la antigua Iniciativa Vía Rápida de la EPT), sigue utilizándose de manera insuficiente. Se trata del único mecanismo de financiación mancomunado de ayuda a la educación en el plano mundial, pero solo distribuyó 1.500 millones de dólares estadounidenses entre 2003 y 2011, esto es, el equivalente al 6% de la proporción de la ayuda total dedicada a la educación básica en los países de ingresos bajos y medianos bajos. Resultado poco satisfactorio si se compara con los fondos correspondientes en el sector de la educación. La alianza se creó no solo para que aumentara el volumen de la ayuda, sino también para compensar los déficits de la intervención de gobiernos nacionales y de otros donantes. Habrá que estudiar de cerca en los años venideros en qué medida la alianza puede velar por que la ayuda se coordine mejor y sea más eficaz, a fin de contribuir la orientación de un dispositivo de financiación después de 2015.

En términos más generales, los donantes están pidiendo resultados más tangibles de sus inversiones en ayuda, a medida que los presupuestos son más estrictos y que se pide cada vez más la rendición de cuentas. El nuevo planteamiento encaminado a proporcionar ayuda en función de los resultados hace que los gobiernos beneficiarios tengan que asumir más responsabilidades para alcanzar los objetivos de sus políticas educativas. El Reino Unido, por ejemplo, ha experimentado un mecanismo de ayuda complementario que recompensa al gobierno etíope por cada nuevo alumno que aprueba un examen de la enseñanza secundaria. Este planteamiento conlleva sin embargo riesgos, en particular para los países pobres que no pueden pagar lo necesario para alcanzar esos resultados si factores externos impiden que un determinado plan se aplique sin contratiempos.

Transformar la «maldición de los recursos» en una bendición para la educación

Una de las más asombrosas paradojas del desarrollo es la "maldición de los recursos": países que disponen de abundantes recursos naturales no renovables, como petróleo o minerales, han experimentado un crecimiento económico más lento que países con escasos recursos. Son numerosos los que distan mucho de alcanzar los objetivos de la EPT y otros objetivos de desarrollo. Pero puede escaparse a

esa maldición, con tal de que se los recursos se inviertan en las generaciones futuras.

En Nigeria, que es uno de los principales exportadores de petróleo y de gas, hay también el mayor número de niños sin escolarizar. El Chad aprovechó las riquezas que acababa de descubrir para retirar recursos de sectores prioritarios como la educación e invertirlos en gastos militares. En Liberia y en Sierra Leona, la competición en torno a los recursos naturales ha suscitado conflictos armados. La mala gestión de los ingresos obtenidos gracias a los recursos naturales puede cobrar proporciones alarmantes. En la República Democrática del Congo, por ejemplo, se estima que ha llevado en 2008 a pérdidas que ascienden a 450 millones de dólares estadounidenses, una cantidad superior a todo el presupuesto de educación del país y que hubiera permitido enviar a 7,2 millones de niños a la escuela primaria.

Los recursos naturales, de ser transformados en ingresos fiscales del Estado y utilizados de modo eficaz, pueden ayudar a muchos países a alcanzar los objetivos de la EPT. Botswana ha financiado la educación durante estos últimos decenios gracias a los yacimientos diamantíferos que han convertido al país en uno de los más ricos del África Subsahariana. No solo ha logrado la enseñanza primaria universal, sino que además su tasa bruta de escolarización en el nivel secundario es del 82%, o sea el doble del promedio del continente. En Ghana, el consenso político se ha establecido mediante la búsqueda de una utilización eficaz de la riqueza, comprendida la inversión en educación.

Un análisis realizado para este Informe muestra las posibilidades de incremento del gasto en educación en 17 países que o bien ya son ricos en recursos naturales, o bien están a punto de empezar a exportar petróleo, gas y minerales. Si se aprovecharan al máximo los recursos obtenidos gracias a sus recursos no renovables y se dedicara a la educación el 20% de los recursos suplementarios, podrían obtenerse para el sector más de 5.000 millones de dólares estadounidenses al año. Podría así financiarse la escolarización del 86% de los 12 millones de niños sin escolarizar de esos países y del 42% de sus 9 millones de adolescentes sin escolarizar. Varios países, entre ellos Ghana, Guinea, Malawi, República Democrática Popular Lao, Uganda y

Zambia, podrían alcanzar la enseñanza primaria universal sin necesitar más ayuda de los donantes.

Para fomentar una utilización justa y productiva de los ingresos obtenidos gracias a los recursos naturales, los que defienden la causa de la educación deberían propugnar medidas encaminadas a lograr que los gobiernos se atengan a criterios rigurosos de transparencia e imposición justa. Deberían también participar en los debates nacionales sobre la utilización de los ingresos obtenidos gracias a esos recursos, y abogar en pro de la educación vista como una inversión a largo plazo esencial para diversificar la economía y evitar la maldición de los recursos naturales.

Aprovechar el potencial de las entidades privadas

Teniendo en cuenta el serio déficit de recursos para el apoyo a la EPT y las perspectivas desalentadoras de la ayuda internacional al respecto, se tiende cada vez más a ver en las entidades privadas una fuente potencial de financiación sustitutiva. Según una estimación, el total de las contribuciones privadas a los países en desarrollo fue de más de 50.000 millones de dólares estadounidenses entre 2008 y 2010, mientras que la ayuda oficial ascendía a unos 120.000 millones. Sin embargo, la mayor parte de esta ayuda estaba destinada al sector de la salud. Del total de las subvenciones de las fundaciones estadounidenses durante ese periodo, por ejemplo, el 53% aproximadamente estuvo destinado a la salud, y solo el 8% a la educación.

El nuevo análisis realizado para este Informe, basado en la información que se ha hecho pública, muestra que las fundaciones y empresas privadas han estado aportando unos 683 millones de dólares estadounidenses al año a la educación en los países en desarrollo, lo que equivale a solo el 5% de la ayuda a la educación de los donantes del CAD.

El 20% aproximadamente de esos recursos lo proporcionaron las fundaciones, cuyos objetivos se ciñen más estrechamente a los de los donantes de ayuda tradicionales. Solo cinco de las fundaciones estudiadas aportaron una contribución superior a los 5 millones de dólares

estadounidenses al año, o sea el equivalente de la ayuda a la educación de algunos de los donantes bilaterales menos importantes, como Luxemburgo o Nueva Zelandia.

Del mismo modo, el 71% de las contribuciones de las empresas fue aportado por solo cinco compañías, con más de 20 millones de dólares estadounidenses al año cada una. Las empresas que aportan la contribución más importante a la educación son en su mayoría compañías que trabajan en el sector de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o en el de la energía.

Solo una pequeña proporción de esas contribuciones se gasta para los objetivos de la EPT o para los países más alejados de alcanzar esos objetivos. Desde el punto de vista de la financiación, la atención se centra en la enseñanza superior. Desde el punto de vista geográfico, las empresas – en particular las de la industria de las TIC – centran sus programas en los países de ingresos medianos, como el Brasil, la India y China, que a menudo revisten para ellas un interés estratégico. Además, se trata con frecuencia de intervenciones a corto plazo y fragmentadas.

Algunas fundaciones y empresas han efectuado intervenciones en el sector de la educación que han tenido un auténtico éxito, y han sido a menudo innovadoras, en ámbitos como atención y educación de la primera infancia, escolarización en el nivel primario, desarrollo de competencias para los jóvenes y medición de los resultados del aprendizaje. Por lo general, sin embargo, el éxito que consiguen es difícil de evaluar: las entidades privadas tienden a hacer declaraciones contundentes sobre la eficacia de sus programas pero no proporcionan información suficiente ni evaluaciones adecuadas de las repercusiones.

La participación de algunas empresas en actividades de EPT les brinda la oportunidad de influir en las políticas públicas de tal modo que puedan resultar beneficiosas para sus intereses comerciales. Aunque el resultado pueda también redundar en provecho de la educación, conviene examinar esas intervenciones tan atentamente como las de los donantes de ayuda.

La primera medida esencial sería que todas las entidades privadas que desean contribuir a la EPT proporcionaran información sobre sus compromisos, y en particular sobre las cuantías asignadas y el modo de gastarlas. El estudio podría entonces comprobar si los intereses de la empresa no han pasado antes que los objetivos colectivos, y proporcionaría también información sobre los recursos que se necesitan para compensar el déficit de financiación de la EPT.

Sus contribuciones serían también más eficaces si se determinaran en coordinación con los gobiernos y en función de las necesidades de los países. La Coalición Mundial de Empresas para la Educación es una modalidad particularmente prometedora, en la medida en que funciona en el marco de los objetivos de la EPT.

Las entidades privadas podrían también prestar apoyo a las iniciativas públicas en el ámbito de la educación encauzando parte de su financiación por conducto de un mecanismo mancomunado. Los fondos mundiales para la salud, como el Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria, han sido un éxito al respecto. Pero el principal mecanismo de que disponemos en el sector de la educación, la Alianza Mundial para la Educación, todavía no ha desempeñado su papel de modo eficaz. Actualmente, el sector privado puede intervenir en la orientación de las políticas de la alianza, al disponer de un puesto en su consejo de administración, pero los compromisos de las fundaciones y las empresas en la reunión sobre reposición de fondos de la alianza no desembocarán en entregas por conducto del mecanismo de financiación mancomunado.

Reducir el déficit

Tras un periodo de expansión de los presupuestos de educación que ha contribuido a la obtención de algunos resultados espectaculares, se avecina un periodo de incertidumbre. Los países más ricos se enfrentan con la crisis económica, y esto tiene incidencias en la ayuda a los países más pobres y que están más alejados de la consecución de los objetivos de la EPT.

La disminución de la ayuda va a agravar probablemente el déficit de financiación de la

educación, y se necesitarán por consiguiente soluciones innovadoras para enfrentarse con esa disminución. La ayuda que proporcionen nuevos países donantes como el Brasil, China y la India es una eventual fuente de recursos, pero en la actualidad no está destinada de modo suficientemente específico a los países que más la necesitan, y habrá pues que encontrar otras fuentes de financiación. Los ingresos obtenidos gracias a los recursos naturales y las entidades privadas pueden ser dos de esas fuentes; pero para que esas contribuciones sean eficaces, habrá que prestar más atención a la transparencia y a la correspondencia con los objetivos de la EPT.

Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación

Si alguien pudiera darme las competencias y la oportunidad de trabajar, sé que podría alcanzar mis metas.

– una joven de Etiopía

Se ha vuelto urgente la necesidad de desarrollar las competencias de los jóvenes para el trabajo. Los gobiernos de todo el mundo están lidiando con las consecuencias a largo plazo de la crisis financiera y los desafíos que plantean economías basadas cada vez más en el conocimiento. A fin de que crezcan y prosperen en un mundo en rápida mutación, los países deben prestar aún más atención al desarrollo de una fuerza laboral cualificada. Y todos los jóvenes, dondequiera que vivan y cualquiera que sea su procedencia, necesitan adquirir competencias que los preparen para ocupar empleos dignos a fin de poder prosperar y participar plenamente en la sociedad.

La necesidad esencial de desarrollar las competencias de los jóvenes se reconoció en el tercer objetivo de la EPT, centrado en “las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos”. Sin embargo, debido a la vaguedad del objetivo y la incertidumbre en cuanto a cómo debería medirse, este objetivo no ha recibido la atención que merece por parte de los gobiernos,

los donantes, el sector de la educación o el sector privado cuando, hoy en día se ha vuelto más crítico que nunca.

Los jóvenes son más numerosos que nunca y en algunas partes del mundo su número aumenta rápidamente. Tan solo en los países en desarrollo, la población de entre 15 y 24 años de edad alcanzó más de mil millones en 2010. Pero los empleos no se están creando con la suficiente rapidez para responder a las necesidades de esta inmensa población de jóvenes. Cerca de una de cada ocho personas de entre 15 y 24 años de edad está desempleada. Los jóvenes tienen tres veces más posibilidades de estar desempleados que los adultos. Como el desempleo de los jóvenes amenaza con aumentar aún más, muchos jóvenes se enfrentan a la perspectiva de permanecer sin un empleo seguro en los años venideros.

El desempleo de los jóvenes es una preocupación a la que se está prestando, con razón, mayor atención y los responsables de la formulación de políticas están asignando prioridad a la creación de empleos en las empresas privadas. Aunque el hincapié que se hace en este aspecto se justifica, se siguen ignorando las necesidades de millones de

jóvenes que carecen de las nociones básicas en lectura, escritura y aritmética. Estos jóvenes trabajan a veces, pero ganando sueldos por debajo del umbral de pobreza en el sector urbano no estructurado, o cultivando pequeñas parcelas en un contexto de acceso a la tierra cada vez menor. Sus voces se escuchan muy rara vez en las protestas. Ofrecerles posibilidades de librarse del trabajo poco cualificado y mal pagado debería ocupar un lugar central en toda estrategia de desarrollo de competencias.

Con demasiada frecuencia, el acceso a las competencias es desigual, con lo que se perpetúa y exagera la desventaja que entraña ser pobre, mujer o miembro de un grupo social marginado. Los jóvenes que han crecido en condiciones de pobreza y exclusión tienen más probabilidades de tener escasa educación o de haber abandonado la escuela. En consecuencia, tienen menos posibilidades de desarrollar competencias para empleos dignos y, por ende, tienden a estar aún más marginados en el mercado laboral. Por tal razón, en este Informe se presta especial atención a determinar y comprender el acceso que tienen los jóvenes desfavorecidos al desarrollo de competencias que puede permitirles obtener mejores empleos,



esto es, un trabajo seguro con el que puedan comprar comida y tener dinero en el bolsillo, empleos que los saquen de la pobreza.

En este Informe se señalan tres tipos principales de competencias que todos los jóvenes necesitan –básicas, transferibles, y técnicas y profesionales- y los contextos en que se pueden adquirir.

Competencias básicas: En su aspecto más fundamental, las competencias básicas comprenden las nociones en lectura, escritura y aritmética necesarias para conseguir trabajo suficientemente bien pagado para satisfacer las necesidades cotidianas. Estas competencias son también un prerrequisito para proseguir la educación y la capacitación, y para adquirir competencias transferibles y técnicas y profesionales que mejoran las perspectivas de conseguir buenos empleos.

Competencias transferibles: Estas comprenden la capacidad de resolver problemas, comunicar ideas e información de manera eficaz, ser creativo, mostrar dotes de mando y escrupulosidad, y evidenciar capacidades empresariales. Las personas necesitan estas competencias para poder adaptarse a distintos entornos laborales y aumentar así sus posibilidades de permanecer en empleos bien remunerados.

Competencias técnicas y profesionales: Numerosos empleos exigen determinados conocimientos técnicos, desde cultivar verduras hasta utilizar una máquina de coser, poner ladrillos o utilizar una computadora.

Los “camino hacia las competencias” que se ilustran en este Informe pueden servir como herramienta para comprender las necesidades en materia de desarrollo de competencias y los ámbitos hacia los que deberían dirigirse las medidas de política. Los jóvenes pueden adquirir los tres tipos de competencias mediante la educación general formal y su extensión, la enseñanza técnica y profesional. Otra posibilidad es que quienes han quedado fuera de la escolarización formal puedan recibir otro tipo de formación, esto es, una segunda oportunidad de adquirir las competencias básicas, o una formación en el empleo, como el aprendizaje de un oficio y la capacitación agrícola.

Los jóvenes, las competencias y el trabajo - sentar bases más sólidas

En muchos países la generación joven es una de las más numerosas que jamás ha habido. Estos jóvenes pasarán a ser un motor del crecimiento en los países que puedan brindarles oportunidades. Pero muchos no están preparados adecuadamente para ello. El acceso desigual a la educación condena a muchos jóvenes a una vida de desventaja, en particular a las jóvenes de hogares pobres, a una vida de desventaja.

Brindar igualdad de oportunidades en la escolarización, reforzando al mismo tiempo la calidad de la educación, es un primer paso importante que permite a los jóvenes adquirir una amplia gama de competencias para mejorar sus perspectivas de trabajo. Sin embargo, muchos jóvenes no tienen acceso a esas oportunidades y lo más probable es que se vean confinados al desempleo o a un trabajo mal remunerado.

Una población joven numerosa constituye un reto

Cada año aumenta, y no disminuye, el número de jóvenes desempleados. Numerosos estudiantes salen cada año de la escuela a un mercado laboral estancado, aumentando así el número de desempleados.

– un joven de Etiopía

Aproximadamente una de cada seis personas de la población mundial tiene entre 15 y 24 años de edad. Los jóvenes están concentrados de forma desproporcionada en algunos de los países más pobres. La población joven es particularmente numerosa y está en rápido crecimiento en el África Subsahariana. Unos dos tercios de los africanos tienen menos de 25 años de edad, frente a menos de un tercio en países ricos como Francia, el Japón, el Reino Unido y los Estados Unidos. En 2030 habrá 3,5 veces más jóvenes en el África Subsahariana que en 1980. Hay también un gran número de jóvenes en los Estados Árabes y en el Asia Meridional y Occidental, donde cerca de la mitad tiene menos de 25 años de edad.

Para incorporar a la creciente población de jóvenes en los Estados Árabes, Asia Meridional

y Occidental y el África Subsahariana, se deben crear 57 millones de nuevos empleos de aquí a 2020 tan solo para impedir que los índices de desempleo rebasen los niveles actuales.

En primer lugar, empero, los gobiernos tienen que enjugar el inmenso déficit de competencias que impide a los jóvenes acceder al empleo o los condena al trabajo de subsistencia. Crear más empleos no solucionará el problema si una importante proporción de jóvenes no tiene las competencias necesarias para ocuparlos.

Las hondas desigualdades dejan a muchos jóvenes carentes de competencias básicas

Si quiero llegar a ser alguien de posición alta, tendría que seguir estudiando, pero por razones económicas no puedo hacerlo. Pensé que abandonaría los estudios para dejar de ser una carga y pagarme mis cosas, pero no puedo encontrar un empleo. ¿Cómo se supone que debo seguir estudiando?

– un joven de México

A fin de estar preparados para el empleo, todos los jóvenes necesitan adquirir competencias básicas mediante una educación que llegue por lo menos hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Ahora bien, en 30 de los 59 países cubiertos por el análisis llevado a cabo para este Informe, por lo menos la mitad de los jóvenes de entre 15 y 19 años de edad carecen de las competencias básicas. Esto ocurre en 23 de los 30 países del África Subsahariana que figuran en el conjunto de datos.

Las razones por las cuales no se adquieren las competencias básicas son diversas y exigen diferentes respuestas estratégicas. En Burkina Faso, Malí y el Níger, cerca de tres de cada cinco jóvenes no han ido nunca a la escuela para cuando llegan a la edad de entre 15 y 19 años, por lo que tienen muy escasas probabilidades de incorporarse alguna vez a ella. En numerosos países del África Subsahariana, los que consiguen entrar en la escuela a menudo la abandonan antes de terminar el ciclo primario. En Rwanda, aunque la mayoría de los niños ha tenido alguna experiencia de la escuela primaria, casi la mitad la abandona antes del final del ciclo primario.

En muchos países de bajos ingresos, un gran número de jóvenes siguen cursando la escuela primaria entre los 15 y los 19 años, edad a la que deberían por lo menos haber terminado el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Así, por ejemplo, para el 35% de jóvenes que siguen en la escuela primaria en Uganda a esta edad, las posibilidades de que vayan más allá de este nivel son limitadas.

Aun en países donde la mitad de los jóvenes de entre 15 y 19 años han terminado el primer ciclo de la enseñanza secundaria, como la India, Indonesia y la República Árabe Siria, hay muchos que nunca han ido a la escuela, que la abandonaron antes de terminar la escuela secundaria, o que están todavía apenas en la escuela primaria.

La pobreza es un obstáculo para la educación y la adquisición de competencias. En Egipto, una de cada cinco personas más pobres no ingresan en absoluto en la escuela primaria, en tanto que casi todos los niños ricos llegan hasta el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

Muchos niños y adolescentes que no van a la escuela debido a la pobreza están trabajando en vez de asistir a clases. En 2008, se estimaba que unos 115 millones de niños y jóvenes de entre 5 y 17 años de todo el mundo trabajaban en condiciones peligrosas. Sin la capacidad de adquirir competencias, se encuentran atrapados para toda la vida en empleos mal pagados e inseguros.

Las desigualdades entre ricos y pobres tienden a aumentar conforme van creciendo los niños, pues los que pertenecen a medios desfavorecidos se ven cada vez más obligados a contribuir a los ingresos familiares. En Colombia y Viet Nam, casi todos los niños van a la escuela primaria. Pero la mayoría de los niños de hogares acomodados llegan hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria, cuando solo unos dos tercios de los de hogares pobres lo consiguen en Viet Nam y aproximadamente la mitad en Colombia.

En la mayoría de los países pobres, las niñas tienen menos posibilidades que los niños de adquirir las competencias básicas. En los países de bajos ingresos, las disparidades

entre niños y niñas son mayores en los hogares acomodados, mientras que las posibilidades son sumamente limitadas tanto para los niños como las niñas de hogares pobres. En Burkina Faso, casi el 60% de los niños de hogares más acomodados llegan hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria, frente al 40% de las niñas. En los hogares más pobres, solo el 5% de los niños llegan hasta ese nivel, pero la misma proporción de niños y niñas pobres se matricula en la escuela.

Ocurre lo contrario en los países de ingresos medianos, donde hay una discriminación entre niños y niñas de los hogares más pobres, cuando la mayoría de los niños de los hogares acomodados, cualquiera que sea su sexo, logran adquirir las competencias básicas. En Turquía, hay paridad entre niños y niñas de los hogares acomodados, cuando en los hogares pobres el 64% de los niños adquieren las competencias básicas frente a solo el 30% de las niñas.

El lugar donde viven los jóvenes contribuye a determinar sus posibilidades de educación, y a las disparidades entre zonas rurales y urbanas o regiones se añaden las desigualdades entre los sexos. Las jóvenes que viven en las zonas rurales tienen menos posibilidades de adquirir las competencias básicas. En el Pakistán, la proporción de jóvenes de entre 15 y 19 años que han conseguido llegar hasta el segundo ciclo de la enseñanza secundaria es aproximadamente el doble en las zonas urbanas que en las zonas rurales. Casi la mitad de las mujeres de las zonas rurales del país no han ido nunca a la escuela, cuando solo es el caso para el 14% de los hombres de las zonas urbanas. En Kerala (la India), la adquisición de las competencias básicas es casi universal, mientras que en Bihar solo el 45% tiene la posibilidad de adquirirlas: el 57% de los niños y el 37% de las niñas.

Tales diferencias en las posibilidades de educación se deben en parte sin duda alguna a las condiciones de pobreza, pero son también el reflejo de la distribución desigual de los recursos públicos. En los barrios de viviendas precarias de Kenya, por ejemplo, muchos niños no pueden esperar adquirir las competencias básicas por la sencilla razón de que no disponen de escuelas

allí. Ello destaca la necesidad de redistribuir los recursos de tal modo que no se niegue a los jóvenes el acceso al mercado laboral debido a su situación económica, su sexo y el lugar donde viven.

Los jóvenes necesitan una segunda oportunidad para adquirir nociones básicas en lectura, escritura y aritmética

Actualmente, mi nivel de educación y competencias es insuficiente, pero si pudiera recibir una formación en el futuro, creo que las podría adquirir [las competencias básicas].

– una joven de Etiopía

La magnitud del desafío consistente en brindar una segunda oportunidad a todos los jóvenes que carecen de competencias básicas es mucho mayor de lo que muchos gobiernos reconocen. En el Informe de seguimiento de la EPT en el mundo de este año se calcula que en 123 países de ingresos bajos y medianos, unos 200 millones de jóvenes de entre 15 y 24 años de edad ni siquiera han terminado la escuela primaria. Esto equivale a uno de cada cinco jóvenes, de los cuales el 58% son mujeres.

En el plano regional, casi una de cada tres personas en el África Subsahariana y una de cada cinco en los Estados Árabes carecen de las competencias más básicas. Más de la mitad de los 200 millones viven en cinco países: Bangladesh, Etiopía, la India, Nigeria y el Pakistán. La mayoría de las personas que carecen de las competencias básicas vive en Asia Meridional y Occidental (91 millones) y el África Subsahariana (57 millones).

Si bien hay numerosos programas innovadores de segunda oportunidad en todo el mundo, muchos de los cuales son iniciativa de organizaciones no gubernamentales, el número de jóvenes que se benefician de ellos dista mucho de ser suficiente. Una evaluación de algunos de los programas más importantes en siete países indica que ascienden a unos 2,1 millones de niños y jóvenes. Sin embargo, en este Informe se estima que 15 millones de jóvenes en esos siete países necesitan una segunda oportunidad de adquirir las competencias más básicas.

Sigue siendo cierto que la manera más eficaz de desarrollar competencias básicas es logrando que todos los niños terminen una escolarización primaria de buena calidad e ingresen en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Mientras esto no sea una realidad para un gran número de jóvenes es urgentemente necesario velar por que todos los jóvenes que no han podido ir a la escuela tengan una segunda oportunidad de adquirir las competencias básicas.

Las competencias transferibles: prepararse para el mundo del trabajo

[La escuela] te enseña cómo comunicar con las personas y cómo sería, en cierto modo, un entorno de trabajo.

– una joven del Reino Unido

Los empleadores quieren tener garantías de que los jóvenes que solicitan empleos tienen por lo menos sólidas competencias básicas y pueden hacer uso de sus conocimientos para resolver problemas, tomar la iniciativa y comunicar con los miembros del equipo, en vez de limitarse a seguir rutinas establecidas. Estas “competencias transferibles” no se aprenden en libros de texto sino que se adquieren gracias a una educación de buena calidad. Sin embargo, los empleadores suelen señalar que los jóvenes que ingresan en el mercado laboral carecen de estas competencias.

Los datos procedentes de los países ricos indican que el hecho de permanecer en la escuela durante más tiempo contribuye a la adquisición de capacidades de resolución de problemas. En Canadá, un 45% de los que abandonan la escuela antes de terminar el segundo ciclo secundario carecen de esas capacidades, frente al 20% de los que lo terminan.

Una educación de buena calidad fortalecerá también la confianza y la motivación. Las competencias transferibles, que podrían ayudar a muchos jóvenes que trabajan en el sector no estructurado de los países pobres a tener éxito en sus empleos, pueden desarrollarse mediante la educación formal. Mucho queda por hacer para que los jóvenes desfavorecidos adquieran dichas competencias. Partiendo de esta constatación, Akanksha, una ONG de la

India, introdujo programas en los barrios de viviendas precarias de Bombay para mejorar la autoestima de los niños desfavorecidos. Las repercusiones han sido positivas y de gran alcance: los niños que participan en ellos muestran notables mejoras en su rendimiento escolar y sus ingresos.

Una transición azarosa de la escuela al trabajo

Buscas un trabajo y te piden que tengas un diploma de escuela secundaria, pero no lo tienes.

– una joven de México

Numerosos jóvenes se enfrentan a una difícil transición de la escuela al trabajo. La desventaja que los jóvenes experimentan con frecuencia en el mercado de trabajo se traduce en una falta de empleos y en la baja calidad de éstos, a menudo empleos inseguros y mal pagados. Los factores relacionados con la desventaja en la educación, como la pobreza, las disparidades de género y la discapacidad, suelen estar asociados también a la desventaja en el mercado laboral. No se trata de una coincidencia: el desarrollo desigual de competencias, las normas sociales y la discriminación en el mercado laboral se conjugan para llegar a este resultado.

Algunos jóvenes, en particular en los países ricos, pasan por largas temporadas de desempleo tras haber salido de la escuela. En 2011, aproximadamente el 13% de los jóvenes del mundo estaban desempleados, esto es, 75 millones de jóvenes, casi 4 millones más que antes de que se desatara la crisis financiera en 2007. Los índices de desempleo son, en promedio, entre dos y tres veces más altos para los jóvenes que para los adultos. Son seis veces más elevados para los jóvenes en Egipto, dos veces y media más en Sudáfrica y cuatro veces más en Italia.

Si bien no es sorprendente que los jóvenes tengan más probabilidades de estar sin trabajo que las personas mayores, cuando esperan la oportunidad de entrar por primera vez en el mercado laboral, en numerosos países los obstáculos a un buen empleo son casi insuperables para la mayoría de los jóvenes. A mediados de los años 2000, aun antes de que se produjera la recesión económica, más

del 17% de los jóvenes de entre 15 y 29 años de edad estaban desempleados en Italia cinco años después de haber egresado de los establecimientos de enseñanza.

Desde que empezó la recesión económica, las posibilidades de empleo de los jóvenes han disminuido, siendo particularmente afectados los jóvenes con niveles de educación inferiores. En 2011 había unos 29 millones de empleos menos que antes de la crisis económica. Así, por ejemplo, los índices de desempleo aumentaron considerablemente en España entre 2007 y 2009, en particular para quienes no habían terminado la enseñanza secundaria.

Las cifras relativas al desempleo, empero, no dan una idea cabal de la difícil situación a la que se enfrentan muchos jóvenes. Ocultan el hecho de que algunos jóvenes dejan de buscar trabajo porque creen no poder encontrar empleo. Las personas que no están ni en el sistema educativo ni en un empleo, ni buscando activamente trabajo suelen clasificarse como "inactivas", aunque su inactividad refleja más el estado del mercado laboral que su propia motivación. Si se contaran aquellos que no tienen ánimo para encontrar trabajo, los índices de desempleo de los jóvenes aumentarían considerablemente y en el Camerún, por ejemplo, se duplicarían.

Las mujeres son con frecuencia una mayoría de las personas clasificadas como inactivas. Las disparidades entre los sexos suelen ser muy grandes entre jóvenes que han abandonado el sistema educativo tras haber terminado apenas la escuela primaria. En Jordania, más del 80% de las jóvenes que solo han cursado la enseñanza primaria no estaban buscando trabajo activamente, mientras que esto solo era el caso del 20% de los muchachos.

Asimismo, las jóvenes suelen trabajar muchas horas en el hogar y haciendo trabajo no declarado, menos visible para los encargados de la formulación de políticas. El análisis efectuado para este Informe sobre recientes encuestas relativas a la población activa en nueve países muestra que, en todos ellos, había más mujeres que hombres entre los jóvenes clasificados como inactivos, a menudo

de manera significativa. Menos mujeres que hombres tratan de encontrar trabajo, a menudo debido a la división desigual del trabajo doméstico y a la discriminación en las prácticas de contratación.

Las mujeres que consiguen encontrar trabajo suelen recibir remuneraciones inferiores a las de los hombres. En la India y el Pakistán, los hombres ganan en promedio un 60% más que las mujeres. Las disparidades en los salarios son aún mayores para quienes tienen bajos niveles de lectura, escritura y aritmética. Ahora bien, la educación puede hacer que los ingresos de las mujeres sean muy superiores. En el Pakistán, las mujeres con un alto nivel en lectura y escritura ganaban un 95% más que las analfabetas, mientras que el diferencial era solo del 33% entre los hombres.

Los jóvenes con discapacidades tienen dificultades particulares para acceder a la vez a la educación y al trabajo. En Kenya, muy pocos jóvenes con discapacidades prosiguen los estudios después del nivel primario. Se enfrentan a limitaciones en el empleo debido a su bajo nivel de educación, la escasa o nula adaptación de sus lugares de trabajo y las expectativas limitadas de las familias y los empleadores.

Muchos jóvenes no pueden darse el lujo de permanecer desempleados y se ven obligados a ocupar empleos de mala calidad que son inseguros, mal remunerados y exigen con frecuencia largas horas de trabajo. Para algunos, esto puede ser un medio de acceso a un empleo más estable y gratificante. Mas para muchos otros, ese trabajo es una trampa de la que resulta difícil escapar.

Se estima que, en todo el mundo, unos 152 millones de jóvenes –el 28% de todos los jóvenes trabajadores– reciben una paga inferior a 1,25 dólares estadounidenses al día. En países como Burkina Faso, Camboya, Etiopía y Uganda, trabajar por debajo del umbral de pobreza es un fenómeno mucho más generalizado que no trabajar en absoluto.

Los jóvenes tienen más probabilidades que los adultos de ganar sueldos muy bajos. En Uagadugú (Burkina Faso), las personas mayores ganan en promedio casi dos veces

y media más que los jóvenes. Si bien los jóvenes pueden esperar por lo general que su paga aumente con la edad, el hecho de ganar menos que el salario mínimo no les aporta suficiente dinero para satisfacer sus necesidades cotidianas.

En países de bajos ingresos, los jóvenes con menos educación, que no pueden permitirse esperar a encontrar el buen tipo de empleo, son los que más corren el riesgo de ocupar un empleo mal remunerado. Esto puede deberse en parte a que los niveles de educación tienden a ser bajos allí donde existen otros obstáculos para encontrar un trabajo bien remunerado, pero también es probable que los bajos niveles de educación son a menudo la razón principal de que los jóvenes ocupen empleos mal pagados. En Camboya, por ejemplo, el 91% de los jóvenes sin educación trabajan por debajo del umbral de pobreza, frente a menos del 67% de quienes cursaron la enseñanza secundaria.

Los jóvenes que viven en las zonas rurales de los países pobres tienen más probabilidades de haber abandonado la escuela prematuramente y de ocupar empleos mal remunerados que de estar desempleados. En las zonas rurales de Camerún, por ejemplo, el índice de desempleo es solo de aproximadamente el 1%. La agricultura ofrece trabajo para un gran número de jóvenes con bajos niveles de educación, pero muchos reciben una remuneración insuficiente. Dos tercios de los jóvenes de las zonas rurales sin educación trabajan por menos de 1,25 dólares estadounidenses al día, siendo las mujeres las que se encuentran en peores condiciones económicas.

La relación entre el nivel de instrucción secundaria y la capacidad de los jóvenes de encontrar un trabajo correctamente remunerado varía según el sexo. En Nepal, los jóvenes que no han terminado la enseñanza secundaria tienen más probabilidades de ganar un sueldo correcto que las jóvenes con mejor educación: más del 40% de los jóvenes ganan por encima del umbral de pobreza, frente a menos del 30% de las jóvenes que han terminado la escuela secundaria.

Invertir en las competencias para la prosperidad

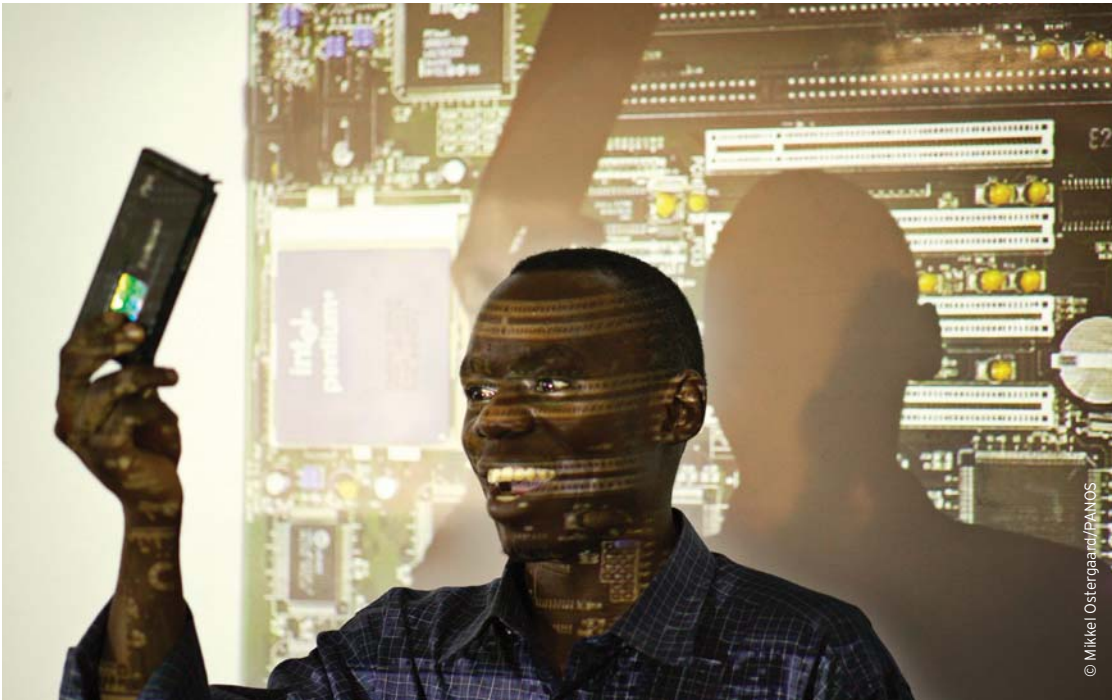
Carecemos de educación y por lo tanto no conseguimos trabajo y no podemos mejorar nuestras vidas. No hay crecimiento para nosotros.

– un joven de la India

El desarrollo de competencias es esencial para reducir el desempleo, las desigualdades y la pobreza, y promover el crecimiento. Es también una inversión acertada: por cada dólar gastado en la educación, se pueden generar entre 10 y 15 dólares de crecimiento económico. Si un 75% más de jóvenes de 15 años de edad en 46 de los países más pobres del mundo alcanzara el nivel de referencia más bajo de la OCDE para las matemáticas, el crecimiento económico podría mejorar en un 2,1% con respecto a su nivel básico y 104 millones de personas saldrían de la pobreza extrema.

La República de Corea pasó de ser pobre a rica en apenas treinta años, en parte gracias a haber fomentado y planificado el desarrollo de competencias. El Estado mejoró las competencias de toda la población brindándole primero enseñanza primaria universal y luego enseñanza secundaria. A continuación se concentró en el apoyo a las industrias impartiendo capacitación. En resumen, el Estado desempeñó un papel clave para ajustar la oferta de competencias a la demanda.

Después de decenios de crecimiento reducido o nulo, los países del África Subsahariana experimentaron un fuerte crecimiento en los años 2000. Más de un tercio de los países de esa región alcanzaron tasas de crecimiento de por lo menos el 6% y algunos de ellos esperan pasar a ser países de ingresos medianos en la primera mitad del siglo XXI. La experiencia de la República de Corea y otros "tigres" de Asia Oriental permite suponer que el crecimiento sostenido en el África Subsahariana dependerá de la adopción de políticas económicas acertadas coordinadas con las inversiones públicas en educación y desarrollo de competencias, de tal modo que se responda a las necesidades del mercado laboral.



Muchos gobiernos descuidan las competencias y los desfavorecidos son quienes más salen perdiendo

A pesar de las ventajas evidentes que ofrece la inversión en el desarrollo de competencias, ésta no recibe aún la atención prioritaria que merece. En un análisis de 46 países con un número importante de jóvenes, la mayoría de ellos de ingresos bajos y medianos bajos, apenas un poco más de la mitad tenía, o estaba elaborando, alguna forma de documento normativo centrado en el desarrollo de competencias, ya sea una estrategia de enseñanza técnica y profesional o una estrategia más general de desarrollo de competencias.

Cuando existen planes de desarrollo de competencias, muchos son fragmentarios, están mal coordinados y no se ajustan a las demandas del mercado laboral y a las prioridades de desarrollo de los países. La responsabilidad por el desarrollo de competencias está dividida entre varias entidades y se pierde la rendición de cuentas.

La ausencia de planificación estratégica del desarrollo de competencias, con determinación de objetivos para llegar hasta los desfavorecidos, denota la cortedad de miras de numerosas estrategias de desarrollo. De los 46 países estudiados en este Informe, menos de la mitad

se ocupa del desarrollo de competencias de los jóvenes en el sector no estructurado. Unos cuantos, empero, reconocen esta necesidad y procuran atenderla.

Etiopía, por ejemplo, está haciendo del desarrollo de competencias la piedra angular de su ambiciosa e inclusiva estrategia de crecimiento, con la esperanza de pasar a ser un país de ingresos medianos en 2025. Se propone lograr la escolarización secundaria universal en 2020 y promover las competencias en los sectores agrícola e industrial. Se hace asimismo especial hincapié en el aumento de la productividad de las microempresas y las pequeñas empresas, en las que trabajan numerosos jóvenes desfavorecidos.

En solo la cuarta parte de las estrategias nacionales analizadas se procura que los jóvenes que abandonaron la escuela primaria reingresen en el sistema educativo o reciban una formación. En Sierra Leona, por ejemplo, se elaboró una estrategia de empleo de los jóvenes bienintencionada a fin de que adquirieran aptitudes empresariales. En un contexto en que un 57% de los jóvenes de entre 15 y 19 años de edad abandonaron los estudios antes de terminar la enseñanza secundaria, la estrategia no prestó suficiente atención a los jóvenes carentes de las competencias básicas y que, por

Lo tanto, necesitaban programas educativos de segunda oportunidad.

Los jóvenes pueden contribuir rara vez a la formulación de políticas, pero es importante que se escuchen sus voces. Los jóvenes de entre 15 y 24 años de edad constituyen casi la sexta parte de la población mundial y representan a menudo el grupo social más dinámico, así como el más vulnerable e indefenso. Conocen mejor que los encargados de la formulación de políticas las realidades de sus propias vidas y el valor de la experiencia de la educación, y saben que encontrar un buen trabajo constituye un verdadero desafío. Aun cuando se invita a los jóvenes a participar, es poco probable que se escuchen las voces de los desfavorecidos. En las consultas de los jóvenes tienden a predominar los jóvenes educados y privilegiados de las zonas urbanas, mientras que las voces de la mayoría pobre rara vez se tienen en cuenta.

Estimular la financiación para desarrollar las competencias de los jóvenes desfavorecidos

Es urgente que los donantes inviertan en el desarrollo de competencias de tres maneras: prestando apoyo a los programas nacionales encaminados a lograr que todos los jóvenes puedan permanecer en la escuela por lo menos hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria, apoyando programas de segunda oportunidad para jóvenes que no pudieron adquirir las nociones básicas en lectura, escritura y aritmética, e impartiendo formación a los jóvenes desfavorecidos para que tengan más posibilidades de ganar un salario digno.

Para ello es necesaria una financiación con objetivos más específicos. El mero hecho de escolarizar a todos los jóvenes hasta el primer ciclo secundario costaría 8.000 millones de dólares al año, además de los 16.000 millones de dólares que se requieren para lograr la enseñanza básica universal en 2015. Quienes más necesitan la educación y formación son los hogares más pobres, ya que no pueden sufragar el costo ellos mismos. Los gobiernos, con ayuda de los donantes, deben intensificar su apoyo a fin de velar por que todos los jóvenes puedan adquirir las competencias básicas mediante la escolarización formal o los programas

educativos de segunda oportunidad.

Si bien es indudable que queda mucho por hacer, muchos países pobres intensificaron su apoyo a la educación durante el último decenio. Con todo, la inversión en la enseñanza secundaria suele comprimirse en favor de la enseñanza superior. Además, los donantes prestan un apoyo considerable al desarrollo de competencias básicas. Se estima que el año pasado todos los donantes gastaron 3.000 millones de dólares en desarrollo de competencias, un 40% de los cuales se invirtió en la enseñanza secundaria formal general y la formación profesional.

Algunos donantes dan prioridad a las inversiones en este ámbito, principalmente Alemania, seguida del Banco Mundial, Francia y el Japón. Algunos donantes de menor importancia, como Luxemburgo y Suiza, han concentrado también su apoyo a la educación en el desarrollo de competencias. Países como el Japón se han inspirado en su propia experiencia de logro de un crecimiento impresionante mediante el desarrollo de competencias. Sin embargo, gran parte de la financiación de Francia no llega a los países en desarrollo, ya que más del 60% de los 248 millones de dólares que Francia desembolsó para la enseñanza secundaria general y la formación profesional en 2010 se destinó a dos territorios franceses de ultramar.

Hay dos vías posibles para aumentar la financiación externa destinada a la educación: redistribuir los fondos que se gastan en la actualidad en becas que permitan a jóvenes de países en desarrollo cursar estudios superiores en países desarrollados, y alentar a nuevos donantes a participar más eficazmente en el desarrollo de competencias, haciendo hincapié en los jóvenes desfavorecidos.

Si bien la ayuda a la enseñanza superior puede desempeñar, en algunas circunstancias, un papel importante en el apoyo al desarrollo de capacidades, por desgracia rara vez llega hasta los países en desarrollo. En 2012, por primera vez, el Comité de Asistencia para el Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE/CAD) pidió a los donantes que indicaran qué proporción de la ayuda desembolsada para la enseñanza

postsecundaria se asignaba a las becas y los gastos correspondientes a los estudiantes (los gastos en que incurren las instituciones de los países donantes cuando reciben a estudiantes de países en desarrollo). Aproximadamente las tres cuartas partes de la ayuda directa a la enseñanza postsecundaria –equivalente a unos 3.100 millones de dólares- que se desembolsaron en 2010 corresponden a estas categorías.

En 2010, casi el 40% de la ayuda directa del Japón a la educación se destinó a becas para estudiantes que cursaban estudios en el Japón. Con la misma cantidad que cuesta que un estudiante nepalés estudie becado en el Japón, 229 jóvenes podrían tener acceso a la enseñanza secundaria en Nepal. La cuantía desembolsada por Alemania por concepto de becas y gastos correspondientes a los estudiantes fue casi once veces superior a la cantidad que gastó en 2010 en ayuda directa a la enseñanza secundaria general y la formación profesional. En 2010, la ayuda de Francia en becas y gastos correspondientes a los estudiantes fue cuatro veces superior a lo que gastó en ayuda directa a la enseñanza secundaria general y la formación profesional. Si una parte de los 3.100 millones de dólares que los donantes gastan actualmente para que vengan estudiantes a estudiar a sus países se revirtiera a los países en desarrollo, ello podría ayudar a subsanar las grandes carencias en materia de competencias básicas.

Los nuevos donantes como el Brasil, China y la India podrían contribuir de modo importante a la ayuda para el desarrollo de competencias. Para ello, deberán centrarse más en la educación y destinar su financiación a los jóvenes desfavorecidos, inspirándose en su propia experiencia consistente en vincular la inversión en desarrollo de competencias con reformas del mercado laboral e iniciativas de reducción de la pobreza. Tan solo un 2% de los 950 millones de dólares que la India donó anualmente a otros países en desarrollo de 2008 a 2010 se destinó a la educación. Como ocurre con otros nuevos donantes, gran parte de su ayuda se centra en los niveles superiores de educación que no están al alcance de los jóvenes desfavorecidos.

Es necesario asimismo que el sector privado invierta más en el desarrollo de competencias,

máxime porque es el primero en salir ganando si dispone de una fuerza laboral cualificada capaz de aumentar la productividad y la competitividad, como han experimentado las industrias en Alemania y Suiza que han organizado el aprendizaje en el medio laboral para los jóvenes. Las fundaciones privadas prestan apoyo a proyectos innovadores. La MasterCard Foundation, en particular, aporta financiación para programas que ayudan a los jóvenes a adquirir las competencias que necesitan para encontrar trabajo. Sin embargo, los fondos que las fundaciones aportan en la actualidad son muy reducidos con respecto a la magnitud del problema.

Los gobiernos deben coordinar los fondos procedentes de distintas fuentes a fin de maximizar el aprovechamiento de estos recursos y velar por que se preste la debida atención a los jóvenes desfavorecidos. Una manera de racionalizar el gasto es creando fondos para la formación bien administrados que mancomunen la financiación de distintas fuentes –con inclusión de determinados impuestos y gravámenes a las empresas, así como de los fondos de los donantes- cuya gestión y asignación correría por cuenta de los gobiernos, mientras que el sector privado aportaría la formación. El fondo para el empleo de Nepal es un ejemplo de esta manera de extender la formación a los jóvenes desfavorecidos. Allí donde los fondos para la formación se administraron correctamente, los efectos han sido positivos. Túnez estableció un fondo para la formación en 1999 y consiguió que más de la cuarta parte de todos los jóvenes desempleados se beneficiaran del desarrollo de competencias.

Enseñanza secundaria: allanar el camino para el trabajo

La escuela secundaria es un medio esencial de que los jóvenes adquieran las competencias que les ofrezcan más posibilidades de encontrar buenos empleos. Una enseñanza secundaria de alta calidad que tenga en cuenta la gama más amplia posible de aptitudes, intereses y procedencias es fundamental no solo para poner a los jóvenes en la senda hacia el mundo del trabajo, sino también para proporcionar a los países la fuerza laboral cualificada que necesitan para competir en el mundo de hoy impulsado por la tecnología.

Hay en todo el mundo 71 millones de adolescentes no escolarizados. Aun en países donde el número de alumnos matriculados es elevado, muchos de ellos abandonan la escuela prematuramente. En promedio, un 14% de jóvenes de países de la Unión Europea no llega más allá del primer ciclo de la enseñanza secundaria. En España, uno de cada tres alumnos abandona la escuela secundaria, lo cual es motivo de inquietud habida cuenta de la gravedad de la crisis económica y del nivel de desempleo de los jóvenes (un 51% en marzo de 2012). Es preciso que en todos los países se preste atención a la adecuación de la enseñanza secundaria al mundo del trabajo.

Suprimir las barreras a la enseñanza secundaria

No tenía dinero para los libros y el uniforme. La situación económica de la familia era mala. Tenía que complementar los ingresos familiares trabajando por jornales, en aras de la supervivencia misma de la familia. Para mí, ganar dinero era más importante que ir a la escuela.

— un joven de la India

En numerosos países pobres que necesitan engrosar el número de alumnos matriculados en la escuela secundaria, el problema más inmediato sigue siendo que los niños terminen el ciclo primario. En el Níger, donde solo uno de cada cinco niños está matriculado en la escuela secundaria, la proporción neta de alumnos matriculados en la escuela primaria es apenas del 62%.

Para los niños que consiguen terminar la escuela primaria, los costos de la escolarización secundaria pueden ser prohibitivos. Las escuelas secundarias suelen estar ubicadas en las zonas urbanas, lo cual limita el acceso a los niños de hogares pobres de las zonas rurales que no pueden costearse el transporte. Las barreras sociales y culturales pueden impedir que las niñas prosigan sus estudios cuando llegan a la adolescencia. Los gobiernos deben emprender reformas para suprimir concretamente esas barreras a fin de que los jóvenes puedan consolidar sus competencias básicas.

Algunos países del África Subsahariana han impulsado la escolarización en el primer ciclo secundario vinculando la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En



Rwanda, por ejemplo, la introducción en 2009 de un ciclo básico de educación de nueve años y la supresión de los derechos de matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria aumentó en un 25%, en un año, el número de alumnos matriculados en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Además, el plan de estudios se reformó para que se focalizara en un número menor de asignaturas básicas, y se introdujo un nuevo sistema de evaluación.

Los derechos de matrícula, oficiales u officiosos, afectan de modo desproporcionado a los jóvenes de hogares pobres, impidiéndoles matricularse y cursar la enseñanza secundaria. Si las medidas encaminadas a suprimir los derechos de matrícula no se dirigen concretamente a las personas desfavorecidas, pueden favorecer a personas que no son pobres. Así, por ejemplo, en Kenya se abolieron los derechos de matrícula en la escuela secundaria, con lo que se aumentó el número de alumnos matriculados de 1,2 millones en 2007 a 1,4 millones en 2008. El gobierno compensó a las escuelas con 164 dólares por alumno, esto es, diez veces la cantidad recibida por alumno en la escuela primaria. Como pocos niños pobres consiguen llegar hasta la escuela secundaria, son ellos quienes se benefician menos de esta medida.

Las barreras sociales, culturales y económicas profundamente arraigadas, como el matrimonio a temprana edad, impiden con frecuencia que las muchachas prosigan sus estudios. El hecho de convertirse en madre significa el final de la educación para muchas de ellas y se yerguen considerables obstáculos para que reingresen en la escuela. Más de una de cada diez mujeres de entre 15 y 19 años de edad están embarazadas o son madres en el África Subsahariana, América Latina y Asia Meridional, y el porcentaje asciende al 30% o más en Bangladesh, Liberia y Mozambique.

Aun cuando la ley consagra el derecho a la educación de las madres jóvenes, queda mucho por hacer para que éstas puedan ejercerlo. En Jamaica, una fundación presta apoyo, sufragando los gastos de comida y transporte, para ayudar sobre todo a las muchachas embarazadas y madres pobres de menos de 16 años de edad a reingresar en la escuela después de haber dado a luz. Los programas han aumentado la probabilidad de que las madres

jóvenes terminen la escuela secundaria de un 20% a un 32%.

Mejorar la adecuación de la enseñanza secundaria al mundo del trabajo

La enseñanza secundaria debería fundamentarse en las competencias básicas y brindar igualdad de oportunidades a todos los jóvenes para que éstos puedan adquirir competencias transferibles, así como competencias técnicas y profesionales, que les permitan encontrar un buen trabajo o proseguir sus estudios. Un plan de estudios común en el primer ciclo de la enseñanza secundaria ayuda a ofrecer a todos los niños las mismas posibilidades de consolidar sus competencias básicas. Cuando se agrupa a los alumnos que corren más riesgo de fracasar en la escuela, las menores expectativas, un entorno de aprendizaje menos estimulante y la influencia de los condiscípulos suelen incidir negativamente en sus resultados escolares. Por esta razón, algunos países de bajos ingresos y de ingresos medianos, como Botswana, Ghana, Sudáfrica y Uganda, han elaborado un marco curricular común, junto con nuevas prácticas de evaluación, nuevos materiales didácticos y actividades de formación de docentes.

En el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, los jóvenes necesitan adquirir competencias transferibles para allanar la transición de la escuela al trabajo, y competencias técnicas y profesionales para determinados oficios o sectores laborales. Combinar todas estas competencias por parejo y ajustarlas a las necesidades del mercado local ofrece un buen equilibrio curricular que puede redundar en provecho de todos.

Obligar a los alumnos de bajo desempeño a seguir una enseñanza técnica y profesional puede consolidar la desigualdad social y llevar a que los empleadores devalúen esos programas. En 18 de los 22 países que figuran en la encuesta PISA de 2009, la condición socioeconómica de los estudiantes integrados en escuelas profesionales era, en promedio, inferior a la de los alumnos de la educación general. Los cuatro países donde eran mayores las diferencias de desempeño entre los alumnos de la enseñanza secundaria general y los de la enseñanza técnica

y profesional eran también aquellos donde mayor era la proporción de alumnos procedentes de medios desfavorecidos en la enseñanza técnica y profesional.

La experiencia de los países de la OCDE indica que, cuando se introducen asignaturas técnicas y profesionales junto a asignaturas generales y se las adecúa al mercado laboral, las tasas de escolarización y finalización pueden aumentar.

Flexibilizar los planes de estudios en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria en cuanto a la elección de las asignaturas y posibilitar una vía de regreso a la continuación de los estudios puede redundar en provecho de todos los alumnos, como muestra la experiencia de Singapur. Ahora bien, hay varios impedimentos a la aplicación de este enfoque. Muchos países en desarrollo carecen de los recursos, materiales y docentes cualificados para ofrecer efectivamente tal flexibilidad. Después de que en Ghana se introdujeran planes de estudios secundarios diversificados, el número de alumnos en los cursos profesionales aumentó en un 50%, pero el costo de la impartición de los nuevos cursos era veinte veces superior en las escuelas rurales que en las escuelas de las ciudades, aunque la calidad en las zonas rurales era deficiente. Si no se puede formar y facilitar docentes para asignaturas técnicas y profesionales y distribuir los recursos de modo equitativo, los alumnos de las zonas rurales pueden acabar recibiendo una formación de mala calidad.

Estrechar los vínculos entre la escuela y el trabajo

Deberían hacer más en las universidades y escuelas, no solo un día libre en el que uno sale y adquiere un poco de experiencia laboral. Debería ser algo más equilibrado, como por ejemplo dos días en la escuela y tres días de prácticas. De ese modo, uno está en la escuela, aprendiendo lo que se debe aprender, y al mismo tiempo uno está afuera tratando de adquirir alguna experiencia.

– una joven del Reino Unido

Se dice con frecuencia a las personas que abandonaron la escuela que no son aptas para un trabajo porque no tienen experiencia laboral. Vincular la escolarización a programas

en el medio laboral mediante periodos de prácticas y aprendizaje de oficios puede ayudar a los jóvenes a adquirir competencias prácticas de resolución de problemas en el lugar de trabajo. El aprendizaje de un oficio ha dado muy buenos resultados en determinados contextos. El modelo dual alemán, por ejemplo, combina una formación estructurada dentro de una empresa y una instrucción de tiempo parcial en el salón de clase. Esto funciona bien en Alemania gracias a una estricta reglamentación y a la colaboración entre el gobierno, los empleadores y los empleados. Así como el aprendizaje de un oficio puede a menudo llevar a un empleo, puede también motivar a los jóvenes a permanecer en la escuela y proseguir sus estudios. En Francia, pasar por un aprendizaje aumenta las probabilidades de encontrar empleo tres años después de haberlo finalizado.

El aprendizaje de un oficio puede ser particularmente beneficioso para las personas desfavorecidas, pero los programas de aprendizaje pueden ser discriminatorios. En el Reino Unido, un 32% de los jóvenes aprendices son negros o pertenecen a otra minoría étnica, frente a un 44% de jóvenes blancos. Las mujeres tienen menos probabilidades de encontrar aprendizajes y las que lo consiguen ganan un 21% menos que los hombres cuando encuentran un empleo. La orientación profesional puede ayudar a los jóvenes más desfavorecidos a encontrar y permanecer en programas de aprendizaje, o a facilitar la transición al mundo laboral, como muestra la experiencia del Japón.

Los sistemas formales de aprendizaje de un oficio son mucho más difíciles de poner en práctica en los países más pobres, pero pueden funcionar en condiciones apropiadas. Egipto adaptó el modelo alemán a su propio contexto y los gremios empresariales desempeñaron un papel esencial ofreciendo lugares de formación. Un tercio de los egresados del programa pudo encontrar trabajo de inmediato y un 40% prosiguió sus estudios. Esos sistemas, empero, se basan en gran medida en la confianza entre el gobierno y los empleadores, lo cual no es fácil de encontrar en numerosos países de bajos ingresos con un importante sector no estructurado.

Competencias transferibles para todos: un objetivo deseable pero difícil de alcanzar

Es necesario que las competencias adquiridas en la escuela vayan más allá del conocimiento de las asignaturas. Aplicar el conocimiento a situaciones de trabajo reales, analizar y resolver problemas, y comunicar eficazmente con los colegas son elementos decisivos del desarrollo de competencias que los jóvenes necesitan para poder conseguir buenos empleos en una economía mundial impulsada cada vez más por la tecnología. Algunos países lo han reconocido y procuran incorporar competencias transferibles a sus planes de estudios. Dinamarca, Nueva Zelanda y Hong Kong (China), por ejemplo, consideran que la resolución de problemas es un elemento esencial de los planes de estudios.

La utilización de las TIC en la educación está cobrando impulso en todo el mundo. No solo mejora la experiencia de aprendizaje y reduce el abandono escolar, sino que prepara a los jóvenes para el mundo del trabajo. Las computadoras pueden ser demasiado caras o escasas para algunas escuelas, especialmente en los países más pobres, pero la radio y los teléfonos celulares pueden llegar hasta zonas remotas. La enseñanza interactiva por radio, que se practica en Honduras y el Sudán del Sur, por ejemplo, ofrece la posibilidad de mejorar el aprendizaje de los grupos desfavorecidos a un bajo costo. Su utilización ha mejorado el desempeño en un 20%.

Ofrecer vías alternativas para quienes abandonan la escuela prematuramente

Un gran número de jóvenes abandona la escuela antes de finalizar la enseñanza secundaria, aun en los países de ingresos medianos y altos. Quienes abandonan la escuela prematuramente tienen más probabilidades de pertenecer a hogares pobres y desfavorecidos. Se requiere un apoyo específico a fin de permitirles proseguir su educación para que puedan adquirir las cualificaciones y competencias necesarias para acceder a las posibilidades de empleo.

En los Países Bajos y Filipinas, las escuelas han adoptado enfoques flexibles para prestar apoyo a quienes corren el riesgo de abandonar la escuela y posibilitar su reingreso en cualquier

momento durante el año escolar. En la ciudad de Nueva York, donde uno de cada cinco jóvenes de entre 17 y 24 años de edad no está escolarizado ni trabaja, se organizaron dos programas destinados a los jóvenes vulnerables de los barrios con periodos de prácticas remunerados, orientación individual y talleres. Así se consiguió que más de la mitad encontrara un trabajo al cabo de nueve meses y aproximadamente la quinta parte reanudara sus estudios para adquirir competencias básicas.

Los métodos alternativos de adquirir competencias fuera de la enseñanza secundaria, como el aprendizaje abierto y a distancia y los centros de formación comunitarios, se deben adecuar cuidadosamente a las necesidades del mercado laboral local y apoyar mediante un compromiso financiero a largo plazo. Además, las competencias adquiridas deben ser las que los empleadores reconocen formalmente.

Los marcos nacionales de cualificaciones pueden facilitar a los empleadores información sobre el aprendizaje logrado por los jóvenes que siguen vías de aprendizaje alternativas. Si se los elabora con cuidado, pueden aportar mayor claridad a normas y sistemas de cualificaciones que de otro modo estarían fragmentados y que funcionan fuera de la enseñanza secundaria formal. Su aplicación eficaz, empero, no es fácil. Exige una estrecha cooperación entre las partes interesadas, a saber, los gobiernos, los centros de formación, los empleadores y los sindicatos.

Competencias para jóvenes de las ciudades: una oportunidad para un mejor futuro

Hoy día, la población de jóvenes de las ciudades, la mayor en la historia y en aumento constante, ha recibido una mejor educación que las generaciones anteriores y representa un poderoso propiciador de cambio político y social, así como de crecimiento económico. Como resultado del aumento natural y de la migración procedente de las zonas rurales, se estima que prácticamente todo el crecimiento demográfico mundial se concentrará en las zonas urbanas en los próximos treinta años. En 2040 habrá más personas viviendo en zonas urbanas que en zonas rurales en todas las regiones en desarrollo.

Muchas personas pobres de las ciudades carecen de las competencias básicas

La rápida urbanización ha provocado una importante pobreza urbana que se manifiesta en el crecimiento de barrios miserables y asentamientos irregulares. Una de cada tres personas que viven hoy día en las ciudades habita viviendas precarias e insalubres, y la proporción en el África Subsahariana representa dos de cada tres personas. En total, las estadísticas más recientes indican que más de 800 personas viven en barrios de viviendas precarias, cifra que se prevé aumentará a 889 millones en 2020. Los jóvenes constituyen una parte desproporcionada de quienes viven en esos asentamientos. La adquisición de competencias y el trabajo pueden ofrecerles una alternativa a las condiciones de pobreza en que viven y luchan por encontrar empleos dignos.

Se ignora a menudo la magnitud de las carencias educativas de las personas que viven en los barrios de viviendas precarias de las ciudades. Las desigualdades entre zonas urbanas suelen ser extremas, lo que significa que las personas que habitan viviendas precarias e insalubres no viven forzosamente mejor que las personas pobres de las zonas rurales, y se subestiman la magnitud y el rigor de la pobreza en las zonas urbanas.

Si bien las posibilidades de educación están más generalizadas en las zonas urbanas que en las zonas rurales en numerosos países en desarrollo, no es muy grande la diferencia en la adquisición de las competencias básicas entre las personas pobres de ambas zonas. En las ciudades de 45 países de bajos y medianos ingresos, las personas ricas tienen muchas más probabilidades que las personas pobres de haber continuado por lo menos hasta el final del primer ciclo de la enseñanza secundaria. En diez de esos países, la proporción de las personas de entre 15 y 24 años de edad que carecen de competencias básicas es incluso superior entre las personas pobres de las ciudades que entre las personas pobres de las zonas rurales.

En Camboya, por ejemplo, el 90% de los jóvenes pobres de las ciudades no han terminado el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en comparación con el 82% de las personas pobres de las zonas rurales y el 31% de las personas ricas de las ciudades. En Kenya, donde el 60% de los habitantes de Nairobi viven en barrios de viviendas precarias, los bajos niveles de educación formal de los jóvenes debido a la ausencia de escuelas secundarias en esos barrios limita sus posibilidades de encontrar empleos dignos.



Los jóvenes pobres de las ciudades trabajan sobre todo en el sector no estructurado

Resulta difícil encontrar un trabajo duradero. El periodo de trabajo más largo no dura más de una semana. Y por mi trabajo gano 30 birr [1,70 dólares estadounidenses] al día.

– un joven de Etiopía

La falta de competencias y de educación de las personas pobres de las ciudades hace que la gran mayoría trabaje en pequeños negocios y microempresas que funcionan de modo no estructurado, sin registros comerciales, legalidad o reglamentación. Ese trabajo sumergido consiste en actividades de subsistencia, como recogida de basura y venta ambulante, así como costura y confección de ropa, reparación de coches, construcción, trabajo agrícola y artesanal. Esas ocupaciones, no estructuradas y reglamentadas, suelen estar mal pagadas, son precarias y las condiciones de trabajo suelen ser malas.

Si bien es difícil calcular con precisión el número de personas en todo el mundo condenadas a trabajos precarios y no reglamentados, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) lo estima en 1.530 millones. El sector no estructurado representa hasta un 70% del empleo no agrícola en algunos países del África Subsahariana y más de la mitad en los países más pobres de América Latina. Es también el empleador principal para muchos trabajadores en Asia Meridional y Occidental.

La discriminación imperante en la educación y en los mercados laborales les cierra las posibilidades a determinados grupos. En muchos contextos las jóvenes afrontan una movilidad y un acceso a la educación y a la formación limitados, así como a un trabajo remunerado, en tanto que se ven agobiadas por el trabajo doméstico, no remunerado. Según una encuesta reciente de la OIT, hay más mujeres que hombres empleadas en el sector no estructurado o de manera irregular en el sector estructurado en 25 de los 39 países estudiados. El tipo de actividades que ejercen las mujeres es limitado: muchas están confinadas a labores domésticas y las mujeres tienden a predominar en las actividades más irregulares e inseguras, como la recuperación de residuos y la venta ambulante. Además, cuando trabajan, ganan menos que los hombres. En el Gran Buenos

Aires, por ejemplo, las mujeres que trabajan en empresas no estructuradas ganan un 20% menos que los hombres.

El sector no estructurado puede pasar a ser una opción más atractiva cuando los jóvenes tienen las competencias apropiadas. Los trabajadores del sector no estructurado en siete capitales de África Occidental que terminaron la enseñanza primaria o el primer ciclo de la enseñanza secundaria podían ganar entre un 20% y un 50% más que los que carecían de cualificaciones, en la mayoría de los casos. Pero muchos ingresan en el sector no estructurado sin haber adquirido las competencias básicas. En Rwanda, en 2006, solo el 12% de las personas que trabajaban en el sector no estructurado habían cursado estudios más allá del primer ciclo de la enseñanza primaria, frente al 40% en el sector estructurado.

Ampliar las posibilidades de adquirir competencias para los jóvenes desfavorecidos

Conforme siguen sintiéndose los efectos de la recesión económica, va en aumento el número de jóvenes que ganan sueldos por debajo del umbral de pobreza. Esos jóvenes deberían constituir una preocupación esencial en las estrategias nacionales de desarrollo de competencias y, sin embargo, rara vez lo son. El examen de 46 países en desarrollo efectuado para este Informe muestra que la mayoría de los países carecen de una estrategia nacional de desarrollo de competencias dirigida concretamente al sector urbano no estructurado.

La India, uno de los pocos países que hace frente a este problema, ha elaborado una estrategia relativa a los trabajadores del sector no estructurado, así como una política nacional sobre vendedores ambulantes. En virtud de la cual, como los 10 millones de vendedores ambulantes de la India hacen funcionar microempresas, deben recibir una formación para mejorar sus competencias técnicas y empresariales a fin de poder aumentar sus ingresos y buscar un trabajo distinto.

Los programas de segunda oportunidad son esenciales para dotar a las personas pobres de las ciudades de nociones en lectura, escritura y aritmética. Aunque algunas ONG han ideado numerosos enfoques innovadores,

los programas de segunda oportunidad suelen aplicarse a pequeña escala en las regiones del mundo donde más hacen falta. Tienden también a estar mal coordinados y los gobiernos disponen a menudo de escasa información sobre sus actividades.

Ampliar las competencias básicas a los jóvenes de entre 15 y 24 años de edad y combinarlas con una formación profesional puede ayudarlos a encontrar un trabajo seguro. Uno de esos programas es el proyecto de formación para los empleados en Nepal destinado a jóvenes no escolarizados, que ha logrado llegar hasta los grupos marginados: el 66% de sus estudiantes pertenecen a castas desfavorecidas o minorías étnicas. En un estudio de seguimiento que abarcaba 206 egresados del proyecto se indicó que el 73% había encontrado empleo.

Una manera de desarrollar las competencias que puede ser eficaz es combinando la formación con programas de microfinanciación o de protección social que ayuden a los beneficiarios a superar a corto plazo las limitaciones de la pobreza. Chile Solidario, introducido en 2002, aporta transferencias de efectivo junto con otras formas de apoyo, como el acceso preferente a la formación a fin de aumentar la empleabilidad, haciendo hincapié en las mujeres pobres con escasos logros en el plano educativo y poca o nula experiencia profesional. El empleo aumentó entre cuatro y seis puntos porcentuales entre las mujeres que ingresaron en el programa en 2005, en parte gracias a una mayor participación en los programas de formación.

Los programas que ofrecen una formación en el aula y experiencia laboral en oficios básicos y específicos, así como competencias para la vida diaria, ayuda en la búsqueda de empleo, asesoramiento e información para mejorar la empleabilidad, han tenido éxito en algunas partes del mundo, en particular en América Latina y el Caribe. Estos programas se dirigen a los jóvenes desfavorecidos de las ciudades, en especial las jóvenes, con particular éxito. En Colombia, los sueldos de las mujeres que habían efectuado el programa "Jóvenes en Acción" aumentaron en promedio casi un 20%. Sus posibilidades de encontrar un empleo en el sector estructurado aumentaron también gracias a la combinación de la formación en el salón de clase y la capacitación en el empleo en

una amplia gama de actividades estrechamente vinculadas a las demandas del mercado laboral. En el Perú, el programa PROJoven mejoró las posibilidades de encontrar trabajo de los hombres en un 13% y de las mujeres en un 21%.

La mayoría de los programas para los jóvenes en los países latinoamericanos se han integrado en los establecimientos nacionales de educación pública o se han reemplazado por otras intervenciones similares, en particular Entra 21. Constituyen modelos útiles para otros países, entre ellos los Estados Árabes, y demuestran que programas bien orientados pueden mejorar las posibilidades de empleo de muchos jóvenes desfavorecidos. Pueden resultar onerosos, empero, y suponen la participación de suficientes empresas, lo cual puede no ser posible en partes del África Subsahariana, por ejemplo, donde es reducido el número de personas empleadas en el sector estructurado.

Más allá de las competencias básicas para los jóvenes desfavorecidos

Cuando los jóvenes de las ciudades poseen ya las competencias básicas, los gobiernos deben apoyar y fijarse por objetivo las competencias transferibles y técnicas, especialmente en empresas pequeñas y medianas del sector no estructurado con potencial de crecimiento. Los aprendizajes tradicionales son uno de los medios de llegar hasta un gran número de jóvenes empleados en el sector no estructurado. Pueden ser rentables, tener una eficacia práctica inmediata y propiciar con frecuencia el empleo.

Sin embargo, es importante velar por que el acceso al aprendizaje de un oficio sea equitativo. En Ghana, solo el 11% del quintil más pobre de jóvenes había pasado por el aprendizaje de un oficio, frente al 47% del más rico. Asimismo, se trata a menudo de aprendizaje de oficios más accesibles para los trabajadores varones y, por lo tanto, se desfavorece a las mujeres.

En los años 1990 y 2000 se impulsaron reformas encaminadas a transformar el aprendizaje tradicional en un sistema dual de aprendizaje en varios países, entre ellos Benin y Togo. Se combina el aprendizaje teórico y la formación práctica. Este método requiere un acuerdo entre el gobierno, representantes de los trabajadores del sector no estructurado y artesanos

dispuestos a formar aprendices. Si se lo aplica acertadamente, el sistema dual de aprendizaje puede pasar a ser una parte eficaz y sostenible de los sistemas nacionales de enseñanza y formación técnica y profesional. En Burkina Faso, por ejemplo, los costos de los sistemas de aprendizaje representaron un tercio de los costos de los cursos de la educación formal.

Conferir paulatinamente a los aprendizajes tradicionales un reconocimiento oficial puede ser una opción de política más asequible que transformarlos completamente en sistemas duales de aprendizaje para países con capacidades institucionales limitadas, como muestra la experiencia en el Camerún y el Senegal. Tales iniciativas pueden ser particularmente eficaces si se conciben y aplican en cooperación con asociaciones del sector no estructurado u otras organizaciones profesionales.

La instauración gradual de una situación en regla puede consistir en la introducción de normas para proteger a los aprendices de la explotación, preocupación común en los sistemas tradicionales, estableciendo por ejemplo límites en los horarios de trabajo cotidianos y semanales, un tope en el número de años de formación para cada tipo de ocupación y medidas de seguridad. La certificación de las competencias y la experiencia laboral de los aprendices mediante un marco nacional de cualificaciones puede contribuir a realzar el valor de esta formación y potenciar la empleabilidad.

Otra modalidad de las actividades de subsistencia es el trabajo por cuenta propia. Numerosos jóvenes de los centros urbanos de los Estados Árabes y el África Subsahariana lo consideran una opción viable. En 2008, una encuesta en Egipto mostró que un 73% de los jóvenes estarían encantados de convertirse en empresarios. Ahora bien, los jóvenes pobres de las ciudades suelen carecer de competencias empresariales.

La experiencia de Bosnia y Herzegovina y Ghana muestra que los efectos de la formación para la actividad empresarial son reducidos cuando los participantes carecen de las competencias básicas y no tienen acceso a otras formas de apoyo, como los recursos necesarios para

montar un negocio, que les permitirían poner en práctica sus competencias recién adquiridas.

Así pues, la elaboración de planes de estudios en materia de formación para la actividad empresarial destinados a los jóvenes desfavorecidos de las ciudades debe tener en cuenta la enseñanza de nociones básicas en lectura, escritura y aritmética y combinarla con la dotación de recursos para poner en marcha un negocio, a fin de ofrecer a los jóvenes mejores posibilidades de éxito.

Competencias para los jóvenes de las zonas rurales: una manera de salir de la pobreza

Soy del campo. Es sabido que en las zonas rurales no se presta mucha atención a la educación, en las familias no se alienta a los niños a ir a la escuela. Empecé a estudiar por mi cuenta porque tenía ganas. Pero para ser estudiante, se necesitan materiales didácticos y no podía costéármelos.

– un joven de Etiopía

La mayoría de las personas pobres –el 70%, esto es, cerca de mil millones– viven en zonas rurales, principalmente en los países de bajos ingresos y en algunos países de ingresos medianos. Se concentran sobre todo en el África Subsahariana y en Asia Meridional, donde la mayor parte depende de una combinación de agricultura a pequeña escala, trabajo de temporada ocasional y actividades microempresariales que generan pocas ganancias. Conforme sigue creciendo la población mundial y aumenta la demanda de alimentos al tiempo que las tierras comienzan a escasear, el desarrollo de competencias es esencial para que los jóvenes de las zonas rurales puedan aprender a adoptar nuevas tecnologías en la agricultura y tengan más posibilidades de encontrar trabajo no agrícola.

Entre los jóvenes de las zonas rurales, las mujeres están más desfavorecidas que los hombres

En muchas zonas rurales, los pobres, especialmente los jóvenes, carecen de las competencias básicas, lo cual condena a las jóvenes generaciones al trabajo de subsistencia. Las disparidades entre los sexos

son más pronunciadas en los países donde la mayoría de los habitantes de las zonas rurales no llegan hasta el final del primer ciclo de la enseñanza secundaria. En Benin, el Camerún, Liberia y Sierra Leona, un 85% de las jóvenes de las zonas rurales carecen de las competencias básicas, frente a menos del 70% de los jóvenes. Aun en Turquía, país de ingresos medianos, las disparidades de género en zonas rurales son considerables: el 65% de las jóvenes no terminan el primer ciclo de la enseñanza secundaria, frente al 36% de los jóvenes.

Las mujeres no solo tienen niveles de educación inferiores, sino también menos recursos y menos posibilidades de emigrar. Se las suele dejar rezagadas para que efectúen las tareas que exigen pocas competencias, que los demás no están dispuestos a hacer.

Mejorar la educación y las competencias de los jóvenes de las zonas rurales, y de las mujeres en particular, no solo ampliaría sus posibilidades sino que podría incrementar también su productividad, con lo cual saldrían ganando sus familias y la economía en general. En las zonas rurales de China, los sueldos son muy superiores para quienes ejercen una actividad no agrícola y que han cursado por lo menos unos años de educación secundaria.

Los jóvenes de las zonas rurales que han adquirido las competencias básicas tienen más posibilidades de encontrar un trabajo no agrícola. En ocho países analizados en este Informe, cuanto más alto es el nivel de educación, más posibilidades existen de que un joven ocupe un empleo no agrícola, con pautas semejantes para ambos sexos. En Turquía, el 23% de quienes carecen de educación trabajan en actividades no agrícolas, frente al 40% de quienes han cursado la enseñanza primaria y el 64% de quienes tienen por lo menos educación secundaria.

Responder a las necesidades de formación en las zonas rurales

De los planes nacionales de 46 países analizados para este Informe, en solo la mitad aproximadamente se contemplaba la formación específica y las competencias necesarias de las personas pobres de las zonas rurales. Ahora bien, los países que sí han asignado prioridad a las necesidades de las personas pobres de las zonas rurales pueden cosechar beneficios. En China, a partir de los años 1970, la atención prestada a la productividad de los pequeños agricultores y al trabajo no agrícola por cuenta propia permitió reducir el número de personas que viven por debajo del umbral de pobreza.



© Tim Dirven/PANOS

Lograr que todos los jóvenes tengan acceso a las competencias básicas es un inmenso reto en las zonas rurales debido a la dispersión de las poblaciones y al hecho de que son muy numerosas. No obstante, los jóvenes de las zonas rurales no sacarán provecho de los programas de formación si carecen de las competencias básicas que les permitan comprender y aplicar nuevas tecnologías a las actividades empresariales y agrícolas. Ampliar la cobertura de la enseñanza primaria y secundaria formal y mejorar su pertinencia con respecto a los entornos rurales son prioridades esenciales. Se debe hacer hincapié asimismo en los programas de segunda oportunidad que permiten la adquisición de las competencias básicas combinándola con una formación práctica relativa a las actividades agrícolas y no agrícolas para personas de zonas rurales.

En Malawi, donde el 85% de la población vive en zonas rurales y aproximadamente la mitad de los niños que comienzan la enseñanza primaria la abandonan, un programa de formación de segunda oportunidad ha logrado resultados notables. Destinado a personas que viven en zonas rurales que nunca han ido a la escuela o la han abandonado, este programa permitió que más de la mitad de los educandos terminaran el curso o reingresaran en la escuela primaria. Los participantes obtuvieron también mejores resultados en lectura, escritura y aritmética que los niños escolarizados en establecimientos de educación formal. Se requieren iniciativas análogas en muchos países pobres que cuentan con poblaciones numerosas en las zonas rurales con escasa educación o carentes de ella.

Los programas deben también hacer frente a las dificultades específicas con que tropiezan las jóvenes. En Egipto, en 2008, el 20% de las mujeres de las zonas rurales de entre 17 y 22 años de edad tenían menos de dos años de escolarización. Muchas de ellas tienen probabilidades de casarse jóvenes. Ishraq, un programa llevado a cabo en Egipto, aborda directamente los estereotipos sociales, trabajando con familias campesinas, dirigentes y comunidades locales para que participen en la determinación de los criterios aplicados en los programas de enseñanza de las nociones básicas en lectura, escritura y aritmética destinados a las niñas. De los primeros egresados del programa Ishraq, más de nueve de diez aprobaron sus exámenes finales.

Incluir el aprendizaje de las nociones básicas en lectura, escritura y aritmética en los programas de adquisición de otras competencias en materia de microfinanciación y protección social para mujeres pobres de las zonas rurales aumenta sus posibilidades de salir de la pobreza. Dos programas pioneros al respecto son el BRAC en Bangladesh y la Camfed en África. El BRAC proporciona a las familias campesinas pobres un recurso, como por ejemplo una vaca, que les permita ganarse el sustento. También imparte formación en microfinanciación y comercialización para mejorar la rentabilidad de la inversión. De resultados, el ingreso por miembro de la familia casi se triplicó. La Camfed, dirigida a las adolescentes campesinas pobres, les permite adquirir competencias en gestión empresarial, recibir un subsidio o pequeños préstamos y tutoría por otros miembros de la comunidad. Ello ha tenido por resultado que más del 90% de las pequeñas empresas creadas por las jóvenes son rentables.

Aportar competencias suplementarias a los jóvenes de las zonas rurales

La constitución de asociaciones puede ayudar a los pequeños agricultores a adquirir competencias y al mismo tiempo darse a escuchar mejor. Las escuelas de campo para agricultores y las cooperativas son dos métodos que han tenido buenos resultados. En Kenya, Uganda y República Unida de Tanzania, las escuelas de campo para agricultores han sido particularmente provechosas para las personas con bajos niveles de alfabetización. El valor de los cultivos por acre aumentó en promedio en un 32% en los tres países y en un 253% para quienes no habían recibido ninguna educación formal. Los ingresos aumentaron en promedio en un 61% y en un 224% para las familias cuyos jefes no habían tenido experiencia previa de escolarización.

Una manera eficaz de promover el aprendizaje productivo y la utilización práctica de nuevas competencias es haciendo su demostración por medio de la radio y el vídeo. Los experimentos llevados a cabo en Burkina Faso, la India y el Níger demostraron las posibles ventajas de aumentar la formación impartida mediante las TIC, especialmente la radio, que puede llegar hasta un número considerable de agricultores desfavorecidos.

Los programas de formación innovadores para el trabajo no agrícola pueden alentar a los jóvenes a permanecer en las zonas rurales. Varios programas de adquisición de competencias empresariales y gestión de microempresas para jóvenes desfavorecidos, comprendidos los jóvenes indígenas, se han llevado a cabo a gran escala en zonas rurales de América Latina. Muchos de ellos han tenido resultados muy satisfactorios.

En México, el programa “Joven Emprendedor Rural y Fondo de Tierras” se inició en 2004 para responder a la falta de acceso de los jóvenes a la tierra, así como a las necesidades de una nueva generación de jóvenes empresarios rurales. Este programa, dirigido a los grupos indígenas, tenía por finalidad permitir a los beneficiarios poner en marcha agroindustrias rentables. En el plazo de un año, los participantes habían aumentado sus ingresos en una quinta parte.

Ya sea en la agricultura o en otra actividad, es esencial que la formación se adapte a cada contexto local, subsanando las deficiencias en las competencias básicas en el plano local. El programa “Capacitación para el Empoderamiento Económico Rural” (TREE), elaborado por la OIT, adopta este enfoque y contribuye a adecuar la oferta a la demanda del mercado laboral, con sonados éxitos en contextos muy distintos en diferentes continentes. En Bangladesh ha ayudado a las mujeres a ejercer oficios no tradicionales, como la reparación de aparatos y computadoras. Este enfoque combina la formación técnica y empresarial con la formación en cuestiones de género, y organiza asimismo sesiones de sensibilización a las disparidades entre los sexos para las familias de los cursillistas, las comunidades y las organizaciones asociadas.

Competencias de los jóvenes: sendas para un futuro mejor

Se ha vuelto urgente prestar apoyo al desarrollo de competencias de los jóvenes. En este Informe se enumeran las diez medidas más importantes que deberían tomarse. Estas pueden ajustarse para responder a las circunstancias y necesidades concretas de los países.



1 Impartir educación de segunda oportunidad para quienes tienen escasas competencias básicas o carecen de ellas

Impartir educación de segunda oportunidad a los 200 millones de jóvenes en países de ingresos bajos y medianos bajos que no finalizaron la enseñanza primaria exige la ejecución de programas bien coordinados y suficientemente financiados a una escala mucho mayor. Con el apoyo de los donantes, los gobiernos deberían hacer de esto una prioridad política e incluirla en la planificación estratégica del sector de la educación que fija objetivos para reducir de modo significativo el gran número de jóvenes carentes de las competencias básicas. Se deberían determinar asignaciones presupuestarias basadas en el número de jóvenes desfavorecidos que necesitan una educación de segunda oportunidad e incorporarlas a la previsión presupuestaria nacional.

2 *Eliminar las barreras que limitan el acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria*

Los países con un gran número de jóvenes carentes de competencias básicas necesitan empezar por eliminar las barreras que impiden a muchos niños y adolescentes desfavorecidos participar y progresar en la educación hasta por lo menos el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Suprimir los derechos de matrícula escolar y brindar apoyo financiero específico, establecer vínculos entre el primer ciclo de la enseñanza secundaria y las escuelas primarias, elaborar planes de estudios básicos comunes para dotar a todos los niños de las competencias básicas, velar por que haya un cupo suficiente en las escuelas públicas y garantizar la accesibilidad en las zonas rurales son medidas esenciales que pueden mejorar el acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria.

Se deberá fijar una meta mundial para lograr que todos los jóvenes cursen el primer ciclo de la enseñanza secundaria, con el objetivo de alcanzar en 2030 una enseñanza secundaria de primer ciclo universal de calidad aceptable. En los planes sobre educación a largo plazo se deben determinar las estrategias y los recursos financieros para alcanzar este objetivo.



3 *Volver más accesible la enseñanza secundaria para los desfavorecidos y mejorar su adecuación al trabajo*

El segundo ciclo de la enseñanza secundaria debe estar en consonancia con las necesidades del mercado laboral en materia de competencias. En primer lugar, se debe lograr un equilibrio entre las asignaturas técnicas y profesionales y las generales propiciando la flexibilidad en la elección de las asignaturas y los nexos con el lugar de trabajo.

En segundo lugar, las reformas de los planes de estudios escolares deben centrarse en mayor medida en desarrollar en los educandos la capacidad de resolver problemas y en aprovechar las posibilidades de las TIC para ayudar a los educandos a desarrollar las competencias necesarias en un mercado laboral cada vez más dependiente de la tecnología.

En tercer lugar, se deberán ofrecer posibilidades flexibles a los alumnos que corren el riesgo de abandonar la enseñanza secundaria. Se pueden establecer centros de educación a distancia para atender las necesidades de aprendizaje de los jóvenes desfavorecidos. Se deberá dar el reconocimiento apropiado a las competencias adquiridas mediante modalidades de aprendizaje alternativas que permitan reingresar en la educación o confieran cualificaciones secundarias análogas reconocidas en el lugar de trabajo.

4 *Ofrecer a los jóvenes pobres de las ciudades la posibilidad de capacitarse para obtener mejores empleos*

Tomando como punto de partida los sistemas de aprendizaje tradicionales, las intervenciones públicas deberán reforzar la formación impartida por maestros artesanos, mejorar las condiciones de trabajo de los aprendices y velar por que las competencias puedan certificarse mediante marcos de cualificaciones nacionales. Además de afianzar la legitimidad de los aprendizajes tradicionales, esas medidas permitirán que éstos respondan a las normas comerciales e industriales y mejorarán el acceso de los aprendices a una gama más amplia de empleos mejor remunerados.

Las estrategias deberán dotar de competencias a los jóvenes que aspiran a ser empresarios,

pero no deberán limitarse a ello. Dar acceso a los jóvenes a los fondos necesarios para poner en marcha un negocio puede ayudarlos a utilizar con éxito sus competencias. Ese apoyo podría incluir la asistencia en materia de control de calidad para la producción, la comercialización, las ventas y la contabilidad.

5 *Dirigir las políticas y los programas a los jóvenes en las zonas rurales marginadas*

Es necesario brindar una segunda oportunidad a muchos jóvenes de las zonas rurales para que adquieran las competencias básicas, e impartirles formación en técnicas agrícolas que los ayuden a mejorar su productividad. Las escuelas de campo para agricultores y la formación mediante cooperativas, que están en consonancia con las necesidades locales de los agricultores, tienen resultados particularmente satisfactorios. Puesto que muchos jóvenes de zonas rurales ejercen también trabajos no agrícolas, la formación en gestión empresarial y financiera puede ampliar sus posibilidades. Esto es importante en las zonas donde las tierras agrícolas escasean, pues ofrece posibilidades a los jóvenes que los alientan a permanecer en las zonas rurales.

6 *Vincular la adquisición de competencias y la protección social para los jóvenes más pobres*

Combinar la microfinanciación o la protección social, como las transferencias de activos productivos, con la adquisición de nociones en lectura, escritura y aritmética y de competencias para la vida diaria ha demostrado ser un medio eficaz de ayudar a contrarrestar las múltiples formas de desventaja que pueden condenar a una persona a la pobreza.

7 *Dar prioridad a las necesidades de formación de las jóvenes desfavorecidas*

Los programas bien enfocados que abordan las múltiples causas de desventaja a que se enfrentan las jóvenes han demostrado su eficacia. Proporcionar a las jóvenes recursos de microfinanciación y sustento, así como remuneraciones hasta que las inversiones

empiecen a generar ingresos, y dotarlas de las competencias necesarias para sacar el mejor provecho de esos recursos, les permite ejercer un mayor control sobre sus propios recursos que redundan en beneficio de ellas mismas y sus familias.

8 *Aprovechar las posibilidades que ofrece la tecnología para mejorar las posibilidades de los jóvenes*

Las TIC pueden utilizarse para impartir formación a un mayor número de jóvenes. Aun una tecnología básica como la radio puede desempeñar un papel importante para la adquisición de competencias, en particular para las personas que viven en zonas rurales remotas. Esos métodos se deberán seguir explotando a fin de mejorar las posibilidades de formación para los jóvenes.



9 *Mejorar la planificación reforzando el acopio de datos y la coordinación de los programas de adquisición de competencias*

Es importante que los gobiernos dirijan la coordinación de la amplia gama de actores que participan en los programas de adquisición de competencias y programas asociados a fin de velar por que éstos respondan a las prioridades nacionales y se dirijan a los jóvenes más desfavorecidos. De ese modo se reducirá la fragmentación y la duplicación de esfuerzos, y se logrará un acceso equitativo.

Los gobiernos nacionales y la comunidad internacional necesitan más y mejores datos para supervisar la accesibilidad de los programas de desarrollo de competencias y planificarlos de modo más eficaz. Es necesario comunicar al Instituto de Estadística de la UNESCO mejor información sobre la enseñanza secundaria de primer y segundo ciclo. Se deberá incluir más información sobre abandono y finalización escolar y sobre las asignaturas escogidas, con inclusión de detalles sobre los ámbitos académicos y técnicos y profesionales, posibilitando el análisis de la elección de asignaturas por sexo.

Se requieren también mejores datos sobre los programas de desarrollo de competencias allende el sistema escolar formal, como los programas de segunda oportunidad y los aprendizajes tradicionales, relacionando esos datos con información relativa al mercado laboral. Habida cuenta de sus competencias especializadas en este ámbito, la OIT podría asumir la responsabilidad de acopiar y difundir esos datos procedentes de los gobiernos nacionales. La comunidad internacional podría aprovechar también las últimas novedades para medir de modo más sistemático una gama de competencias de las poblaciones de jóvenes y adultos.

Hacer participar a los jóvenes, especialmente los que se encuentran en condiciones de inferioridad, en la planificación es esencial para determinar las dificultades y las soluciones apropiadas. También es necesario que los

gobiernos trabajen en cooperación más estrecha con las empresas y los sindicatos para mejorar la pertinencia de las actividades de adquisición de competencias en el lugar de trabajo.

10 *Mobilizar fondos suplementarios de distintas fuentes para responder a las necesidades de formación de los jóvenes desfavorecidos*

Es una necesidad urgente, especialmente en los países pobres, disponer de recursos para lograr que todos los jóvenes reciban una buena educación básica que llegue por lo menos hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Los gobiernos y los donantes deben asignar prioridad a encontrar fondos suplementarios para apoyar programas de segunda oportunidad a una escala mucho mayor. La reasignación de los 3.100 millones de dólares que los países donantes destinan en la actualidad a becas y a los gastos en que incurren cuando reciben a estudiantes de países en desarrollo, podría contribuir en gran medida a proporcionar los 8.000 millones de dólares necesarios para lograr que todos los jóvenes finalicen el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

El sector privado podría ampliar su apoyo a los programas de desarrollo de competencias para los jóvenes desfavorecidos por conducto de sus fundaciones. Ahora bien, es necesario que ese apoyo se preste a una escala mucho mayor y en coordinación más estrecha con las prioridades nacionales.

Los fondos destinados a la formación que mancomunan recursos procedentes de los gobiernos, los donantes y el sector privado han logrado en alguna medida llegar hasta los jóvenes desfavorecidos, incluidos los del sector no estructurado. Esos fondos encierran un potencial mucho mayor de recaudar una financiación suplementaria y de mejorar la coordinación entre gobiernos, empresas, sindicatos, grupos de jóvenes y otras partes interesadas.

Parte 1 Seguimiento de los progresos

A escasos tres años de la fecha límite para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos fijados en Dakar (Senegal), es de vital importancia cumplir los compromisos colectivos que acordaron 164 países en 2000. Es necesario también extraer las enseñanzas para definir los futuros objetivos internacionales de educación y elaborar los mecanismos necesarios para velar por que todos los asociados cumplan sus promesas.

Por desgracia, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de este año muestra que el progreso en la consecución de muchas de las metas se está ralentizando y que es muy probable que la mayoría de los objetivos de la EPT no se alcancen. Tras los notables progresos realizados en los años iniciales después de Dakar, el número de niños no escolarizados en el mundo se estancó en 61 millones en 2010, último año para el cual se dispone de datos. En 28 países, menos de 85 de cada 100 niños iban a la escuela en 2010, excluyendo algunos países afectados por conflictos para los cuales no se dispone de datos. Es evidente que el objetivo de la enseñanza primaria universal no se alcanzará por amplio margen.

Es motivo de especial preocupación el número de niños no escolarizados en el África Subsahariana –región que ya es la que más dista de lograr la EPT– que aumentó en 1,6 millones entre 2008 y 2010. Los gobiernos y sus asociados deben urgentemente intensificar su apoyo a la educación en países con numerosos niños no escolarizados, prestando especial atención a los grupos marginados.

A pesar del desalentador cuadro general, los avances logrados en algunos de los países más pobres del mundo muestra lo que se puede lograr con la participación de los gobiernos nacionales y los donantes de ayuda, a saber, un número mayor de niños que reciben enseñanza preescolar, terminan la enseñanza primaria y entran en la enseñanza secundaria. El objetivo más cerca de ser alcanzado es la paridad entre los sexos.

Una evaluación más detallada de cada uno de los objetivos de la EPT ayuda a determinar dónde se deben concentrar los esfuerzos para recuperar el terreno perdido en el breve lapso que queda antes de 2015.

- *Los progresos en la atención y educación de la primera infancia han sido demasiado lentos.* Los primeros años son decisivos para el desarrollo de los niños. Como se muestra en este Informe, la enseñanza preescolar es la clave para mejorar el aprendizaje en los años subsiguientes. Sin embargo, en muchos países con baja escolarización preescolar, una gran parte de los establecimientos preescolares son privados y cuestan demasiado caro para quienes más necesitan esta enseñanza. Aun en países con una mayor escolarización, los niños de las zonas más pobres tienen menos probabilidades de acceso a establecimientos de enseñanza preescolar o acceden solo a establecimientos con menos recursos. Los responsables de la formulación de políticas deben intervenir urgentemente para mejorar el acceso a la enseñanza preescolar. Además, si bien los progresos en materia de salud y nutrición infantil parecen haberse acelerado, llegan demasiado tarde para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio relativos a la mortalidad y la desnutrición infantil.
- *Muchos niños no terminan la enseñanza primaria.* Para mejorar la escolarización en la enseñanza primaria, los gobiernos deben redoblar esfuerzos para evitar el abandono escolar. De 100 niños no escolarizados, se prevé que 47 no ingresarán nunca en la escuela. Si bien esto es estremecedor, seis años antes este porcentaje era de 61%. No obstante, la proporción de niños no escolarizados que han abandonado la escuela aumentó de 9 a 26%. Ya vivan en países de bajo ingresos o en países de ingresos medianos, los niños de hogares marginados tienen más probabilidades de ingresar tardíamente en la escuela y de abandonarla prematuramente. A pesar de la supresión de los derechos de matrícula en muchos países, los gastos asociados a la escolarización siguen impidiendo a muchos niños asistir a la escuela.
- *La alfabetización de adultos sigue siendo una meta difícil de alcanzar.* El mundo no alcanzará la meta de reducir de mitad el analfabetismo de los adultos entre 1990 y 2015. Del total mundial de 775 millones de adultos analfabetos más de 400 millones viven en Asia Meridional y Occidental. El número de adultos

en el logro de los objetivos de la EPT

analfabetos aumentó durante el periodo en un 27% en el África Subsahariana. Y aproximadamente dos tercios de los adultos analfabetos del mundo son mujeres. Las mediciones directas de las competencias en lectura y escritura arrojan elevados porcentajes de adultos analfabetos aun entre quienes han terminado la enseñanza primaria, y muestran que ser alfabetizado no es una cuestión bien definida e inequívoca. En los países más ricos, esta imagen más matizada ha puesto de manifiesto que una de cada cinco personas tiene probabilidades de haber adquirido muy escasas competencias en lectura y escritura.

- *Las disparidades entre los sexos cobran diferentes formas.* Las medias mundiales que indican que casi se ha alcanzado la paridad entre los sexos en el acceso a la escuela pueden ser engañosas. Muchos países siguen esforzándose para que el sexo no sea un obstáculo para la educación. Aunque se han reducido las grandes disparidades en el acceso a la enseñanza primaria, todavía hay en 17 países menos de nueve niñas que entran a la escuela primaria por cada diez niños. En la enseñanza secundaria, una mayoría de países de ingresos medianos altos y altos experimentan disparidades en detrimento de los niños. Las evaluaciones regionales e internacionales de los resultados del aprendizaje muestran que, en todo el mundo, hay grandes y crecientes disparidades entre los sexos en cuanto a la lectura, en que los niños, especialmente los de los hogares más pobres, están rezagados.
- *Las desigualdades en los resultados del aprendizaje siguen siendo importantes en todo el mundo.* Si bien las desigualdades en el acceso a la escuela son motivo de honda preocupación, existe una brecha aún más profunda en el aprendizaje entre ricos y pobres. Es probable que unos 250 millones de niños tengan dificultades para leer o escribir al entrar en el cuarto grado. Es hora de velar por mejorar la disponibilidad de datos para tener una mejor idea de esta estimación, y por que el aprendizaje ocupe un lugar más central en el desarrollo educacional. Muchos países de ingresos medianos y altos se han beneficiado de la utilización de los resultados de las evaluaciones del aprendizaje

como base para mejorar los resultados y reducir las desigualdades. Todos los países deberían hacer lo mismo.


El Marco de Acción de Dakar comprendía el compromiso de no dejar atrás a ningún país debido a la falta de recursos. Un mayor gasto en educación ha sido un ingrediente común de los resultados positivos en los últimos diez años, y el fortalecimiento de los presupuestos de educación en los países de bajos ingresos ha contribuido a logros notables. Sin embargo, el horizonte se está oscureciendo. Muchos de los países que más distan de alcanzar los objetivos de la EPT han recibido ayuda. Aunque la crisis económica no ha afectado tanto como se temía los presupuestos de educación de los países de ingresos bajos y medianos, sí ha afectado los presupuestos de ayuda de los países más ricos. Algunos han reaccionado reduciendo la importancia de la educación en sus carteras de ayuda.

¿Cómo se enjugarán los crecientes déficits de financiación? Se prevé que la ayuda del Brasil, China y la India aumente pero es poco probable que sea un complemento importante de lo que ya está disponible a corto plazo. Las contribuciones de las fundaciones y empresas privadas resultan demasiado reducidas para revestir una importancia significativa y no se orientan a los países que más apoyo necesitan. Se debe fortalecer la función de la Alianza Mundial para la Educación como mecanismo de coordinación que encauce los recursos adonde pueden tener mayor repercusión.

Los gobiernos deben seguir asignando prioridad a la educación y mejorar la recaudación de ingresos. Una opción en los países dotados de recursos naturales es utilizar estos ingresos para invertir en la educación como medio de conjurar la "maldición de los recursos". Los países ricos en recursos no solo deben velar por obtener una parte justa de las ganancias generadas, sino que deben apegarse, junto con sus asociados, a normas de transparencia de los ingresos. Las partes interesadas en la EPT deberían participar en debates nacionales sobre la utilización de los recursos naturales para argumentar a favor de la inversión en la educación. □



Credit: Giacomo Pirozzi/Panos



Capítulo 1

Los seis objetivos de la EPT

Una niña del segundo grado de la escuela primaria St. John en Honiara (Islas Salomón). Los avances en la reducción del número de niños no escolarizados en la enseñanza primaria se han estancado desde 2008.



Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia	47
Eje de las políticas: Preparar a los niños para la escuela ampliando la educación preprimaria	58
Objetivo 2: Enseñanza primaria universal	70
Eje de las políticas: Reducir los costos de las escuelas primaria para los más pobres	81
Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos	93
Eje de las políticas: La educación para la vida activa puede ayudar a afrontar el VIH y al SIDA	98
Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos	106
Eje de las políticas: Fortalecer la alfabetización de adultos en los países ricos	114
Objetivo 5: Evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación	124
Eje de las políticas: Cuestionar la situación de desventaja y la falta de participación de los muchachos en la escuela secundaria	134
Objetivo 6: Calidad de la educación	144
Eje de las políticas: Hacer frente a la crisis de docencia en los primeros grados	153

Han transcurrido diez años desde que el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo empezó a seguir los avances en el logro de los objetivos internacionales de educación. Durante ese periodo, muchos más niños han tenido la oportunidad de ir a la escuela. Según las tendencias actuales, empero, la promesa hecha en Dakar se incumplirá para millones de niños, jóvenes y adultos, a menos que los gobiernos actúen con mayor premura.

Objetivo 1 Atención y educación de la primera infancia

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos

Aspectos más destacados

- La atención y educación de la primera infancia (AEPI) está mejorando aunque, en algunas regiones, se partió de una situación de base muy insatisfactoria.
- La tasa de mortalidad en la niñez se redujo de 88 muertes por 1.000 nacidos vivos en 1990 a 60 en 2010, pero las actuales tasas de disminución no bastan para alcanzar el objetivo de 29 muertes por cada 1.000 nacidos vivos antes de 2015. En 2010 había todavía 28 países en donde la tasa de mortalidad en la niñez superaba las 100 muertes por cada 1.000 nacidos vivos.
- Se prevé que, a escala mundial, aproximadamente uno de cada cuatro niños sufra retraso del crecimiento moderado o extremo en 2015. En la mitad de los países de bajos ingresos observados, la tasa de retraso del crecimiento fue del 40%, como mínimo, en 2010.
- A pesar del aumento del 46% en el número de niños matriculados en la enseñanza preescolar entre 1999 y 2010, a nivel mundial, menos de la mitad de los niños reciben educación preprimaria. Se ha avanzado con mayor lentitud en los países de bajos ingresos, donde en 2010 solo el 15% de los niños recibían educación preprimaria.

Cuadro 1.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 1

	Atención			Educación preprimaria					
	Tasa de mortalidad de niños menores de cinco años		Retrasos del crecimiento moderados y graves (niños menores de cinco años)	Matrícula total		Tasa bruta de escolarización (TBE)		Índice de paridad entre los sexos de la TBE	
	2000–2005 (%)	2010–2015 (%)		2010 (en miles)	Evolución desde 1995 (%)	1999 (%)	2010 (%)	1999 (niñas/niños)	2010 (niñas/niños)
Todo el mundo	74	60	29	163 525	46	32	48	0,97	1,00
Países de bajos ingresos	138	111	40	9 357	63	11	15	0,98	1,00
Países de ingresos bajos y medianos	87	70	29	65 552	110	22	45	0,93	1,01
Países de ingresos altos y medianos	31	23	14	59 206	20	43	62	1,01	1,02
Países de ingresos altos	8	7	...	29 411	16	72	82	0,99	1,01
África Subsahariana	155	123	39	11 887	119	10	17	0,95	1,01
Estados Árabes	54	41	21	3 904	62	15	22	0,77	0,94
Asia Central	57	46	19	1 591	25	19	30	0,95	1,00
Asia Oriental y el Pacífico	33	25	...	44 502	21	39	57	1,00	1,01
Asia Meridional y Occidental	88	69	38	48 144	125	21	48	0,93	1,02
América Latina y el Caribe	32	24	...	20 541	28	54	70	1,02	1,01
América del Norte y Europa Occidental	7	6	...	22 050	15	76	85	0,98	1,01
Europa Central y Oriental	22	16	...	10 906	15	51	69	0,96	0,98

Fuentes: Cuadros estadísticos 3A y 3B (impresos) y Cuadro estadístico 3A (sitio web) del Anexo, base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

En general se reconoce que la primera infancia es el periodo crítico en el que se sientan las bases de los logros de la educación y después. Así pues, la atención y educación de la primera infancia deben ser parte central tanto de la Educación para Todos (EPT) como de programas de desarrollo más amplios. Los encargados de formular políticas a nivel nacional e internacional están más convencidos que nunca de que el bienestar de la primera infancia no es solo un derecho, sino también una inversión con una buena relación costo/eficacia.

La salud de los niños sigue mejorando; este hecho queda demostrado por los importantes progresos registrados en materia de reducción de la mortalidad infantil. El número de muertes de niños menores de 5 años en el mundo disminuyó de 12 millones en 1990 a 9,6 millones en 2000 y 7,60 millones en 2010 (Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad Infantil, 2011). Esto se traduce en una disminución de la tasa de mortalidad en la niñez de 88 muertes por 1.000 nacidos vivos en 1990 a 73 muertes en 2000 y 60 en 2010.

El ritmo anual de disminución de la tasa de mortalidad en la niñez registró una aceleración: del 1,9% en el periodo 1990-2000 pasó al 2,5% en 2000-2010 (UNICEF, 2012). Pero lo que se ha avanzado no basta para alcanzar el cuarto Objetivo de Desarrollo de Milenio (ODM), esto es, reducir la mortalidad infantil de dos terceras partes antes de 2015. Los avances en la reducción de las tasas de mortalidad en la niñez han sido más lentos en el Asia Meridional y Occidental, así como en el África Subsahariana, regiones en donde se registran los índices de mortalidad más elevados. De estimaciones realizadas recientemente se desprende que algo más de la mitad de la disminución de la mortalidad infantil puede atribuirse a los mayores logros alcanzados en la esfera de la educación de las mujeres en edad de procrear (Gakidou y otros, 2010).

De los 28 países cuyas tasas de mortalidad en la niñez superaban las 100 muertes por 1.000 nacidos vivos en 2010, 25 se encontraban en el África Subsahariana (los otros tres eran el Afganistán, Djibouti y Mauritania). El Chad es el país con la tasa más elevada de mortalidad en la niñez, 195 muertes por cada 1.000 nacidos vivos. De los 65 países con más de 40 muertes por cada 1.000 nacidos vivos, solo en 11 se espera alcanzar la meta del ODM (Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad Infantil, 2011). Los niños marginados por

la pobreza, el medio rural en que viven y otro tipo de factores son los que menos se han beneficiado de los progresos alcanzados (UNICEF, 2010b).

La buena nutrición *in utero* y en la primera infancia es decisiva para la salud de los niños, así como para su bienestar, crecimiento y supervivencia. También es necesaria para el desarrollo cognitivo. Si bien se están registrando avances en materia de nutrición, no se está progresando con suficiente rapidez, especialmente en los países más pobres ni con relación a los niños más marginados. Mientras que las tasas mundiales de retraso del crecimiento moderado y severo se situaban en un 29% en 2010, en los países de bajos ingresos se mantuvieron en cifras elevadas y superaron el 50% en cuatro países que suministraron datos al respecto, Burundi, Etiopía, el Níger y Timor-Leste.

En muchos países existen grandes desigualdades entre las zonas urbanas y rurales. En el Perú, por ejemplo, la tasa de retraso del crecimiento en las zonas rurales fue casi el triple que la registrada en las zonas urbanas en el periodo 2007-2008. No obstante, cuando los países asumen un compromiso político claro con el fin de aumentar la inversión en sus ciudadanos más jóvenes es posible materializar el derecho de los niños a una alimentación adecuada [Hechos y cifras 1.1].

La salud y la nutrición son de vital importancia para el desarrollo de los niños. Además, el acceso equitativo a establecimientos preescolares de buena calidad los prepara para la enseñanza primaria, mejora sus posibilidades de aprendizaje y sienta las bases de resultados socioeconómicos positivos en la edad adulta [Objetivo 1, Eje de las políticas].

Desde 1999 se han realizado progresos importantes en el mundo a fin de ampliar el acceso a la educación preprimaria, lográndose un aumento de la tasa bruta de escolarización de 32% en 1999 a 48% en 2010. Sin embargo, los avances fueron mayores en los países de ingresos medianos que en los países de bajos ingresos, donde solo el 15% de los niños asisten a centros preescolares. A escala mundial, más de la mitad de los niños pequeños quedan excluidos de la educación preprimaria.

La paridad entre niños y niñas en la enseñanza preprimaria se ha logrado en todas partes, salvo en

la región de los Estados árabes donde, pese a ello, se han hecho progresos significativos desde 1999. Pero las tasas de escolarización difieren en gran medida según el lugar geográfico y el nivel de ingresos. Los niños que viven en zonas remotas y marginadas, y los que proceden de los hogares más pobres tienen menos posibilidades de recibir educación preescolar, a pesar de que son quienes deberían beneficiarse más de ella. En Nigeria, por ejemplo, en 2007, la tasa de asistencia escolar de los niños del quintil más rico era siete veces más alta que la de los niños del quintil más pobre.

Para que se cumpla el Objetivo 1 se requieren mayores niveles de inversión y una mejor coordinación entre las partes interesadas. En esta edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se introduce un nuevo índice de la AEPI que apunta a dar cuenta de las tres dimensiones principales del bienestar de los niños que comprende el Objetivo de atención y educación de la primera infancia [Hechos y cifras 1.2].

Hechos y cifras 1.1: Aunque, en general, la nutrición en la primera infancia está mejorando, los progresos son demasiado lentos y dispares.

La nutrición en la primera infancia es fundamental para la salud, el bienestar, el crecimiento y la supervivencia de los niños. La malnutrición infantil es la causa subyacente de más de la mitad de las muertes de niños pequeños (Blössner y de Onis, 2005; Fishman y otros, 2004). La falta de alimentos y su mala calidad, con muy pocos micronutrientes, debilita los sistemas inmunitarios de los niños, volviéndolos más vulnerables a las enfermedades. La malnutrición también dificulta el desarrollo cognitivo y la capacidad de aprender, lo que limita los progresos en la consecución de los objetivos de la Educación para Todos.

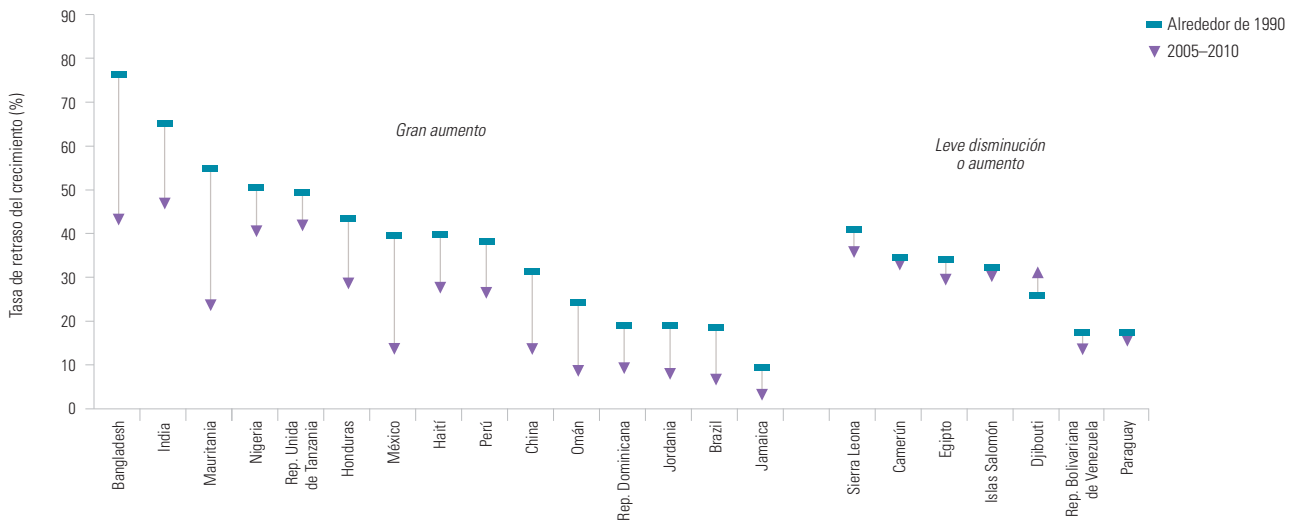
Según la Organización Mundial de la Salud, la medición del retraso del crecimiento (estatura insuficiente para la edad) es la forma más apropiada de detectar malnutrición crónica en los niños (de Onis y Blössner, 1997). A escala mundial, 171 millones de niños menores de 5 años sufrieron retraso del crecimiento de forma moderada o grave en 2010. Si nos atenemos a la tendencia actual, el número de niños que adolece de retraso del crecimiento seguirá situándose en 157 millones en 2015, es decir, cerca de uno de cada cuatro niños menores de 5 años (de Onis y otros, 2012).

No se ha avanzado de manera uniforme en todo el mundo en la disminución del retraso del crecimiento. En todas las regiones quedan manifiestas las mejoras que se produjeron en los últimos dos decenios, salvo en el África Subsahariana, donde en un contexto de avances lentos y rápido crecimiento demográfico, el número de niños con retraso del crecimiento aumentó de 38 millones en 1990 a 55 millones en 2010. Así pues, la proporción de la población mundial de niños con retraso del crecimiento correspondiente al África Subsahariana aumentó drásticamente en ese periodo de 15% a 32%, y está previsto que alcance un 42% en 2020 (de Onis y otros, 2012). En 2010, 16 de los 24 países en los que la tasa de retraso del crecimiento se situaba en un 40% o más se encontraban en el África Subsahariana.

Además, al examinar los datos de 22 países correspondientes a años cercanos a 1990 se comprueba que durante esos dos decenios no se ha avanzado de forma uniforme, ni siquiera dentro de una misma región (Gráfico 1.1). Por lo que respecta a los Estados árabes, por ejemplo, la tasa de retraso del crecimiento de Mauritania se redujo de 55% a 23%, mientras que, en Djibouti, aumentó de 28% a 33%. En cuanto al África

Gráfico 1.1: Ha habido grandes adelantos en la reducción del retraso del crecimiento, pero estos se han producido de manera poco uniforme

Tasa de retraso del crecimiento moderado o grave en un grupo de países seleccionados, desde 1990, aproximadamente, hasta el periodo 2005-2010



Nota: Un niño padece retraso del crecimiento moderado o grave si su estatura con respecto a la edad es inferior en 2 enteros de desviación estándar a la mediana de la población de referencia.

Fuente: OMS (2012).

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

Subsahariana, la tasa de retraso del crecimiento de Nigeria pasó de 51% a 41% en tanto que en el Camerún se mantuvo estancada en un 36%.

Un análisis de 36 países reveló que las zonas rurales tenían menor acceso a los servicios públicos y, lo que es aún más importante, niveles más bajos de educación materna, lo que se vincula a las prácticas de atención sanitaria y de cuidados (Smith y otros, 2005). En más de las dos quintas partes de los 88 países observados en relación con el periodo 2005–2010, la diferencia entre las tasas de retraso del crecimiento de los niños de zonas rurales y las de los niños de zonas urbanas fue de más de 10 puntos porcentuales (Gráfico 1.2). En varios países, como Honduras, Papua Nueva Guinea y la República Popular Democrática de Corea, las disparidades en las tasas de retraso del crecimiento entre las zonas urbanas y rurales superan los 20 puntos porcentuales.

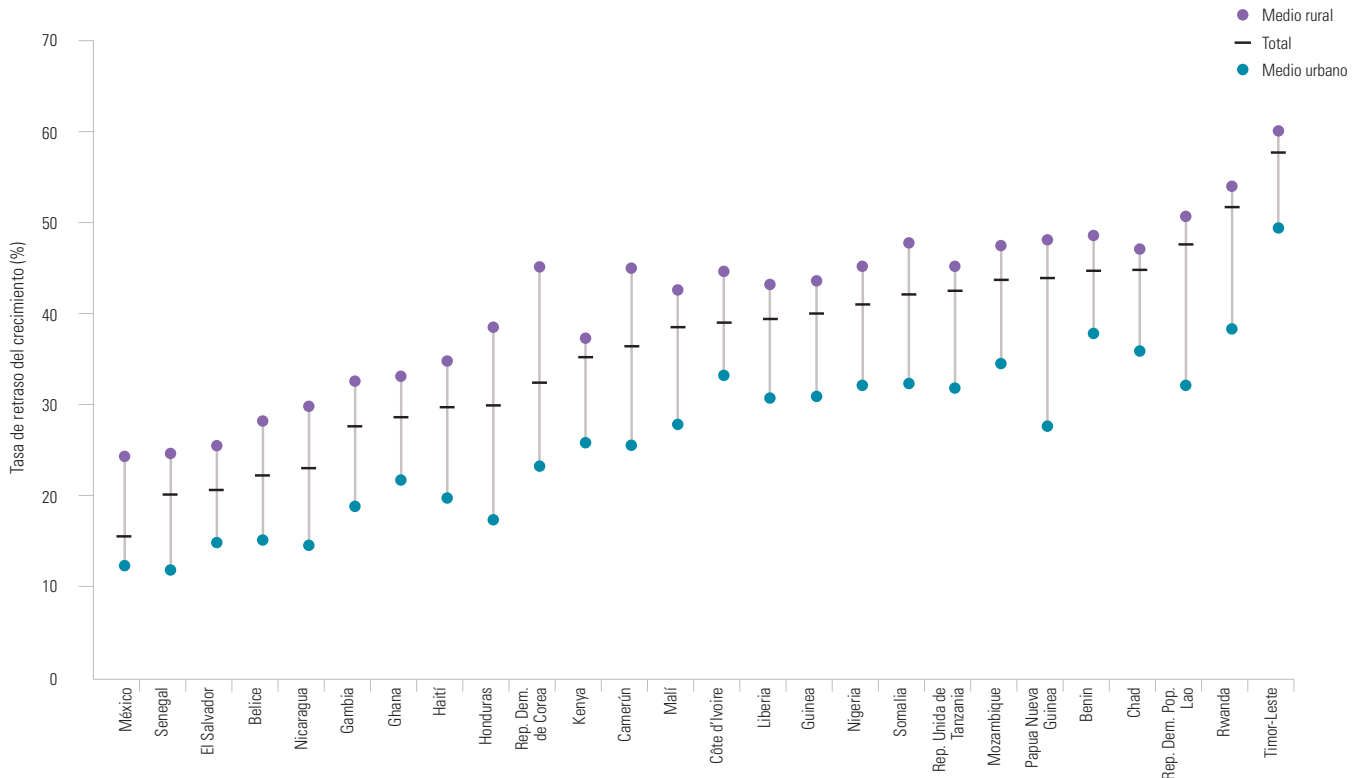
La malnutrición está profundamente asociada a la pobreza y las privaciones. Aunque estén disponibles en los mercados locales, los pobres no pueden comprar alimentos. En la mayoría de los países, las diferencias

en las tasas de malnutrición entre los más ricos y los más pobres superan las que se producen entre los habitantes del medio urbano y el medio rural (Gráfico 1.3). En Nepal, por ejemplo, la proporción de niños con retrasos del crecimiento era de 26% entre los niños de las familias más acomodadas y de 56% entre los pertenecientes a hogares más pobres, siendo las tasas correspondientes de 27% en las zonas urbanas y 42% en las zonas rurales.

Los pobres también son vulnerables a las alzas de los precios, sean estas temporales o permanentes, estacionales o imprevistas. Al considerable aumento que sufrieron los precios de los alimentos básicos entre 2007 y 2008 correspondió un incremento del 8% de la desnutrición en el África Subsahariana (FAO, 2011). En el Cuerno de África se estimaba, en diciembre de 2011, que tan solo en Kenya y Somalia, unos 850.000 niños menores de 5 años y 120.000 mujeres embarazadas y lactantes sufrían de malnutrición aguda por causa de los efectos combinados de las malas cosechas debidas a la sequía, los conflictos y los desplazamientos, así como del anterior alza de los precios (OCHA, 2011a, 2011b). Los gobiernos de Burkina Faso, Mauritania y el

Gráfico 1.2: La malnutrición constituye un problema de mayor envergadura en las zonas rurales

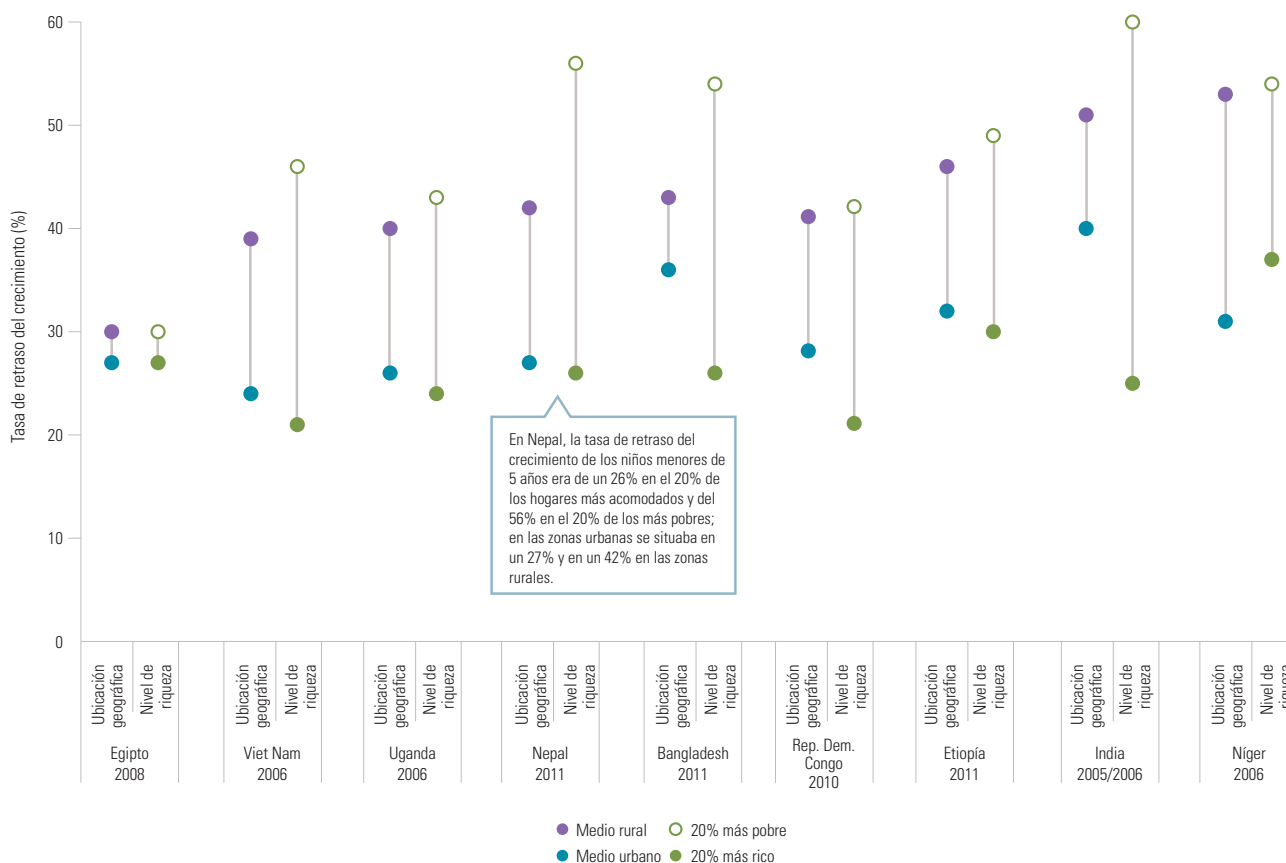
Tasa de retraso del crecimiento moderado o grave, por ubicación geográfica, en un grupo de países seleccionados, 2005 a 2010



Fuente: OMS (2012).

Gráfico 1.3: En la mayoría de los países, las disparidades entre los más ricos y los más pobres en materia de nutrición superan las que se producen entre las zonas urbanas y las rurales

Tasa de retraso del crecimiento moderado o grave, por ubicación geográfica y nivel de riqueza, en un grupo de países seleccionados



Fuentes: El Zanaty y Way (2009); Instituto Internacional de Ciencias de la Población y Macro International Inc. (2007); Instituto Nacional de Estadística de la República Democrática del Congo y UNICEF (2011); Instituto Nacional de Estadística del Níger y Macro International Inc. (2007); Ministerio de Salud y Población de Nepal y otros (2012); NIPORT Bangladesh y otros (2012); Oficina de Estadística de Uganda y Macro International Inc. (2007); Oficina General de Estadística de Viet Nam (2007), y Organismo Central de Estadística de Etiopía e ICF International (2012).

Níger han declarado que 2012 es un año de crisis. En el Níger, la malnutrición aguda afecta al 12% de los niños de 6 a 59 meses (IASC, 2012).

El éxito logrado en la lucha contra la malnutrición infantil varía en gran medida según la región y el país. Existen notables diferencias en lo que han avanzado tres de los cinco países más poblados, el Brasil, China y la India, todos ellos con impresionantes logros en materia de crecimiento económico en el último decenio. Las tasas de retraso del crecimiento en la India se han mantenido en niveles persistentemente elevados debido a la mala nutrición materna, el bajo peso al nacer, los altos niveles de pobreza y los bajos niveles de educación de las madres (Svedberg, 2009). Muchos indios aún tienen dificultades para satisfacer sus necesidades más básicas, como el acceso a suficientes alimentos y a atención médica. El hecho de

que casi la mitad de los niños menores de cinco años padezcan malnutrición es una “vergüenza nacional”, ha dicho el Primer Ministro Manmohan Singh. Pero el principal instrumento normativo para combatir la malnutrición, la red de centros Anganwadi —en los que se atiende a niños menores de seis años, mujeres embarazadas y madres lactantes— no está realizando todo su potencial. Según una encuesta realizada entre más de 74.000 madres, solo el 19% dijo haber recibido asesoramiento sobre nutrición (Fundación Naandi, 2011).

En cambio, en el Brasil y China, la malnutrición infantil comenzó a disminuir vertiginosamente alrededor de mediados del decenio de 1990, lo que llevó al primer país a que desaparecieran las disparidades entre las zonas urbanas y rurales y a que, en China, se redujeran de más de dos tercios (Gráfico 1.4A). En el caso del Brasil

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

se considera que la expansión de la escolarización primaria (lo que mejoró la educación de las madres), los servicios de salud maternoinfantil y, en menor medida, la mejora de los sistemas de abastecimiento de agua y saneamiento son las principales razones que explican este resultado impresionante, sumadas al crecimiento equitativo (Monteiro y otros, 2009; Victora y otros, 2011).

El éxito del Brasil ha servido de ejemplo a México donde las disparidades entre las zonas urbanas y rurales se redujeron de mitad entre el periodo 1988-1999 y 2006, al menos en parte gracias al programa "Progres" y, su sucesor, "Oportunidades". Estos programas, además de prever transferencias monetarias, proporcionaban alimentos enriquecidos con micronutrientes a niños de 6 a 23 meses, a niños con insuficiencia ponderal de edades comprendidas entre 2 y 4 años, y a mujeres embarazadas y lactantes (Rivera y otros, 2009).

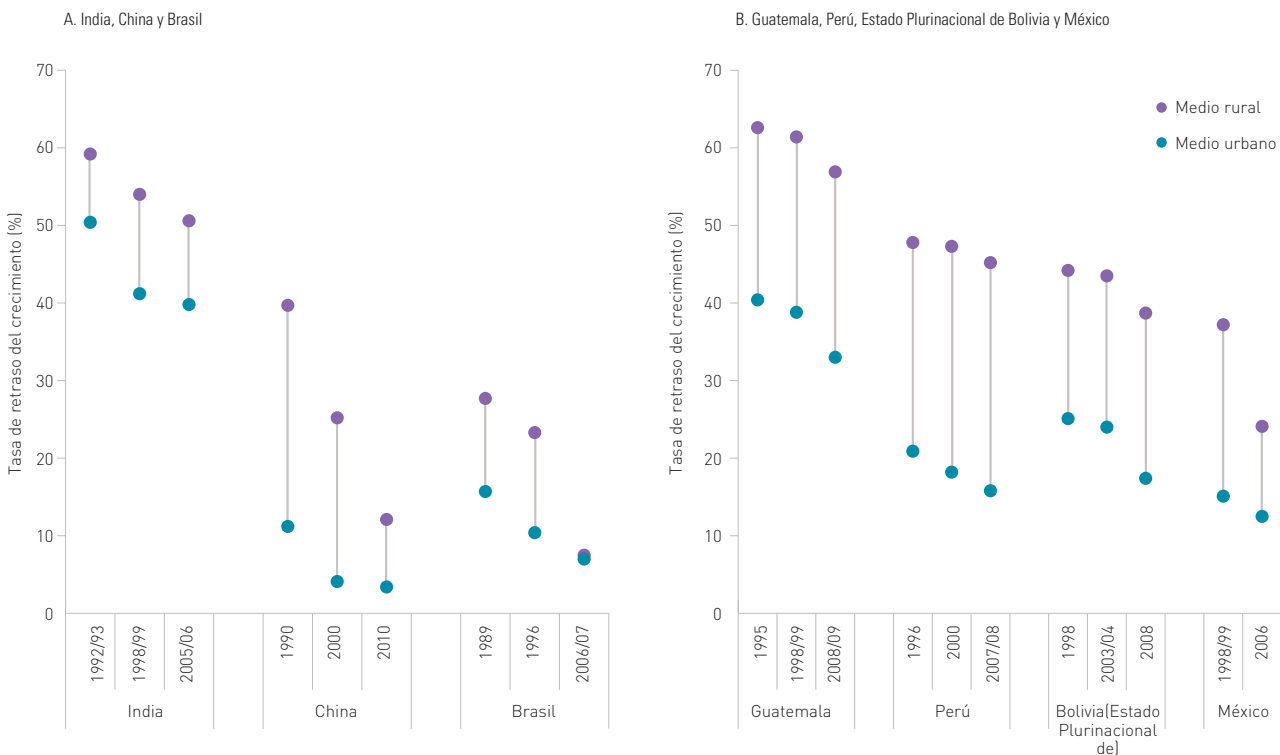
En otros países de América Latina, sin embargo, las tasas de malnutrición son mayores de lo esperado para su nivel de ingresos, y las tasas de desigualdad en materia de malnutrición se sitúan entre las más

elevadas del mundo. Los progresos muy limitados que se lograron en los últimos dos decenios en el Estado Plurinacional de Bolivia, Guatemala y el Perú han beneficiado principalmente a los niños de zonas urbanas (Gráfico 1.4B). En el Perú, las primeras evaluaciones de "Juntos", el programa nacional de transferencias monetarias condicionadas, no mostraron efecto alguno en la malnutrición (Perova y Vakis, 2009). Más recientemente, el Gobierno armonizó este programa con la estrategia nacional de nutrición, denominada "Crece" y, condicionando la transferencia de efectivo a la realización de un seguimiento regular del crecimiento de los niños (Acosta, 2011).

Para combatir la malnutrición infantil hay que luchar contra la pobreza y crear un acceso equitativo a la atención sanitaria, y ambas cosas requieren un compromiso político claro de aumento del gasto. La atención debe centrarse en intervenciones dirigidas a mujeres embarazadas y niños menores de tres años, ya que resulta difícil revertir los retrasos del crecimiento una vez que los niños son mayores (Bhutta y otros, 2008).

Gráfico 1.4 Los resultados de la lucha contra la malnutrición en las zonas rurales de distintos países son muy dispares

Tasa de retraso del crecimiento moderado o grave por ubicación geográfica, en un grupo seleccionado de países, desde 1990, aproximadamente, hasta 2010



Nota: En la India, la tasa se calcula respecto del grupo de 0 a 4 años de edad en la encuesta de 1992-1993 y del grupo de 0 a 3 años de edad en la encuesta de 1998-1999. Como resultado de ello, la tasa de retraso del crecimiento está subestimada en esos años.

Hechos y cifras 1.2: El índice de la AEPI, un nuevo instrumento de seguimiento del Objetivo 1

A menudo se considera que cada uno de los tres principales aspectos del desarrollo de la primera infancia —salud, nutrición y educación— constituye un objetivo independiente. Pero entre estos aspectos existen interrelaciones, de manera que, para entender lo que se ha avanzado en la consecución del Objetivo 1 es esencial prestar atención a todos ellos simultáneamente. En esta sección se presenta un índice sencillo que proporciona pautas de referencia para medir el desempeño de los países.⁴

El índice de la AEPI resume los resultados de las políticas de desarrollo de la primera infancia en relación con los siguientes aspectos:

- la salud, medida por el porcentaje de niños con una tasa de supervivencia superior a los 5 años; este porcentaje oscila, entre los países sobre los que se dispone de un conjunto completo de datos, entre un mínimo del 82% en Guinea-Bissau y un máximo del 99% en Chile;
- la nutrición, medida por el porcentaje de niños menores de 5 años que no padecen retrasos del crecimiento ni de forma moderada ni grave; este porcentaje oscila entre el 45% en el Níger y el 98% en Chile;
- la educación, medida por el porcentaje de niños de entre 3 y 7 años de edad que están matriculados ya sea en centros de educación preprimaria o en la escuela primaria; este porcentaje oscila entre el 20% en Etiopía y el 95% en Belarús.⁵

El valor del índice de la AEPI es la media de estos tres indicadores.⁶ Dado que cada indicador se expresa en porcentajes, el valor va de 0 a 1. Tan solo 68 de 205

países disponían de un conjunto completo de datos sobre todos estos indicadores para 2010 (o el último año sobre el cual haya datos disponibles). Las disparidades son ocasionadas por la falta de datos sobre el retraso del crecimiento en la mayoría de los países de altos ingresos (Cuadro 1.2). Si bien este factor impide hacer una evaluación más amplia de lo que se ha avanzado, ofrece perspectivas útiles acerca del estado mundial del desarrollo de la primera infancia.

Queda claro que la mayoría de los países distan mucho de poder garantizar a los niños más pequeños las condiciones mínimas. De los 68 países, solo Belarús logró una puntuación superior a 0,95. Los 25 países con una puntuación de entre 0,80 y 0,95, que se considera una clasificación media, son en su mayoría países de ingresos medianos del Asia Central, Europa Central y Oriental y América Latina y el Caribe. Muchos de ellos presentan indicadores satisfactorios en materia de salud y nutrición, pero han hecho escasos progresos en materia de educación de la primera infancia. Entre los países incluidos en este grupo, las tasas de escolarización se sitúan por debajo del 60% en el Brasil, la ex República Yugoslava de Macedonia y la República Dominicana. Los 42 países restantes, cuya puntuación es inferior a 0,80, son en su mayoría países de bajos ingresos y países de ingresos bajos y medianos, y la mayor parte se encuentra en el África Subsahariana.

El desarrollo entre los tres aspectos tampoco es uniforme, como muestra la comparación de la clasificación de los países según los indicadores de cada uno de los tres componentes (Gráfico 1.5). Algunos países obtienen resultados casi igualmente satisfactorios (es el caso de Belarús y de Chile), o igualmente mediocres (como en el caso del Níger respecto de los tres indicadores). Otros obtienen resultados excelentes, o muy bajos, en un determinado aspecto en relación con su clasificación general en la escala del índice, lo que pone de manifiesto la existencia de problemas específicos.

Tanto Filipinas como Jamaica, por ejemplo, registran una tasa de mortalidad en la niñez de un 3%, pero están clasificados en extremos opuestos según el índice general de la AEPI debido a sus resultados en materia de educación y nutrición. En Filipinas prácticamente 1 de cada 3 niños sufre retraso del crecimiento moderado o grave frente a tan solo 1 en 27 en Jamaica.

4. Entre los intentos por elaborar índices de desarrollo de la primera infancia, un ejemplo notable lo constituye el índice de desarrollo de los niños (Save the Children, 2008) y el componente relativo a los niños del índice de las madres (Save the Children, 2012). La UNESCO está elaborando un índice integral de desarrollo de la primera infancia, que se propuso en la Conferencia Mundial sobre la AEPI en septiembre de 2010. A este proceso ha contribuido la publicación de cinco documentos de antecedentes, en los que se examinaron la pertinencia y la disponibilidad de indicadores en la atención, la educación y el desarrollo de los niños; las políticas y la planificación; la protección social; la protección jurídica, y la salud y nutrición (UNESCO, 2012a).

5. Se utiliza el índice de escolarización en la edad debida en lugar de la tasa neta de escolarización preprimaria o primaria en un afán de coherencia con la definición común de la primera infancia como el periodo que va del nacimiento hasta por lo menos la edad de ingreso a la escuela primaria.

6. La utilización de una ponderación diferente para los tres indicadores no cambia de forma significativa la clasificación de los países. En el sitio web de este informe se encontrará información suplementaria sobre el índice de la AEPI.

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

Solo el 38% de los niños de 3 a 7 años está matriculado en un programa de educación preprimaria o primaria en el primer país, en comparación con un 89% en el segundo.

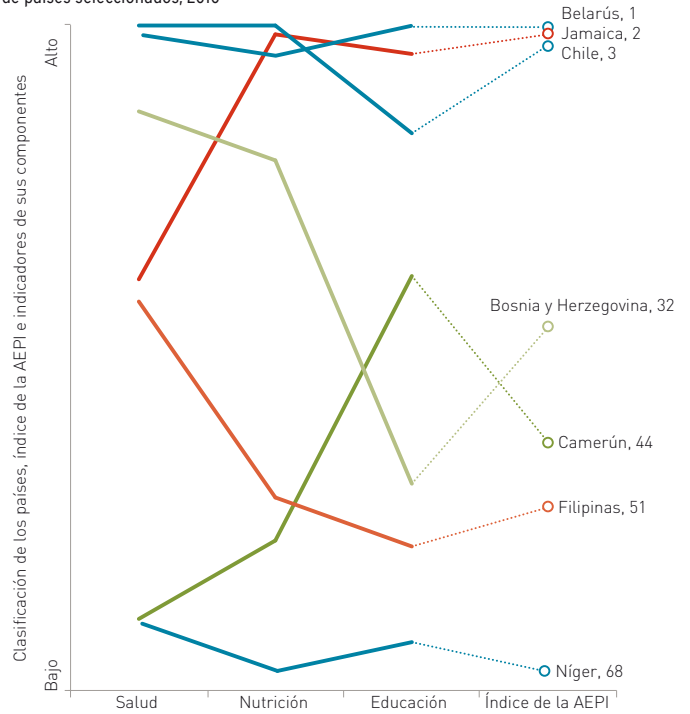
A pesar de la existencia de grandes disparidades entre los indicadores de salud y nutrición de los niños de Bosnia y Herzegovina y el Camerún —relacionadas con las enormes diferencias de niveles de vida en ambos países—, solo el 45% de los niños de 3 a 7 años estaba matriculado en algún tipo de establecimiento educativo en Bosnia y Herzegovina, en comparación con el 60% en el Camerún.

Si bien los países más pobres son también los que registran los valores más bajos en el índice de la AEPI, la relación entre los ingresos y los resultados del desarrollo de la primera infancia pierde fuerza en los países de ingresos medianos. Botswana, por ejemplo, tenía un ingreso anual per cápita de 13.700 dólares (por lo que respecta a la paridad de poder adquisitivo) en 2010, pero fue clasificado apenas por encima de dos países cuyos ingresos per cápita eran cinco veces inferiores a los suyos — la República Democrática Popular Lao (cuya tasa de escolarización era mayor) y el Senegal (cuya tasa de retraso del crecimiento era inferior).

El índice de la AEPI pone de manifiesto la necesidad de que todos los países, independientemente de su nivel de ingresos, inviertan en la formulación de planteamientos integrados en los que se dé igual importancia a todos los aspectos del desarrollo de la primera infancia.

Gráfico 1.5: Los progresos en la consecución de los objetivos relativos a la primera infancia varían considerablemente en los tres aspectos principales

Clasificación de los países, índice de la AEPI y sus tres componentes, en un grupo de países seleccionados, 2010



Nota: La clasificación del país conforme al índice de la AEPI se indica al lado del nombre del país.
Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012).

CAPÍTULO 1

Cuadro 1.2. El índice de la AEPI y sus componentes, 2010

Clasificación	Países	Índice de la AEPI	Tasa de supervivencia de los niños menores de cinco años	Niños menores de cinco años que no padecen retrasos del crecimiento de forma moderada ni grave	Tasa de escolarización a la edad adecuada de los niños de tres a siete años
Índice de la AEPI elevado (0,95 a 1,00)					
1	Belarús	0,967	0,991	0,955	0,955
Índice de la AEPI medio (0,80 a 0,94)					
2	Jamaica	0,944	0,974	0,963	0,894
3	Chile	0,914	0,992	0,980	0,769
4	Kuwait	0,914	0,990	0,962	0,789
5	Tailandia	0,911	0,987	0,843	0,902
6	México	0,901	0,983	0,845	0,874
7	Maldivas	0,900	0,988	0,797	0,914
8	República de Moldova	0,892	0,981	0,887	0,807
9	Venezuela (Rep. Bolivariana de)	0,881	0,980	0,844	0,818
10	Belice	0,879	0,979	0,784	0,873
11	Suriname	0,852	0,973	0,893	0,690
12	Perú	0,849	0,972	0,702	0,874
13	Montenegro	0,849	0,991	0,921	0,634
14	Serbia	0,843	0,987	0,919	0,622
15	Omán	0,841	0,989	0,902	0,632
16	Colombia	0,835	0,977	0,873	0,654
17	Brasil	0,832	0,976	0,929	0,592
18	Viet Nam	0,830	0,977	0,695	0,817
19	República Dominicana	0,823	0,972	0,899	0,598
20	Guyana	0,819	0,954	0,818	0,685
21	Nicaragua	0,811	0,978	0,783	0,673
22	la ex Rep. Yugoslava de Macedonia	0,809	0,985	0,889	0,554
23	Mongolia	0,807	0,963	0,725	0,734
24	Kazajstán	0,805	0,971	0,825	0,620
25	Panamá	0,805	0,979	0,809	0,626
26	Albania	0,803	0,981	0,807	0,622
Índice de la AEPI bajo (menos de 0,80)					
27	Jordania	0,796	0,978	0,917	0,495
28	Palestina	0,795	0,978	0,882	0,526
29	Argelia	0,794	0,973	0,851	0,559
30	Turquía	0,794	0,977	0,897	0,506
31	Paraguay	0,774	0,967	0,825	0,529
32	Bosnia y Herzegovina	0,771	0,984	0,882	0,447
33	El Salvador	0,769	0,977	0,794	0,537
34	Santo Tomé y Príncipe	0,768	0,931	0,684	0,690
35	Ghana	0,765	0,937	0,714	0,644
36	Honduras	0,755	0,967	0,706	0,592
37	República Árabe Siria	0,754	0,984	0,725	0,554
38	Bolivia (Estado Plurinacional de)	0,740	0,946	0,728	0,545
39	Azerbaiyán	0,733	0,957	0,749	0,494
40	Kirguistán	0,728	0,958	0,825	0,400

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

Cuadro 1.2. El índice de la AEPI y sus componentes, 2010 (continuación)

Clasificación	Países	Índice de la AEPI	Tasa de supervivencia de los niños menores de cinco años	Niños menores de cinco años que no padecen retrasos del crecimiento de forma moderada ni grave	Tasa de escolarización a la edad adecuada de los niños de tres a siete años
41	Egipto	0,724	0,975	0,711	0,486
42	Uzbekistán	0,716	0,947	0,810	0,392
43	Indonesia	0,706	0,969	0,632	0,516
44	Camerún	0,700	0,864	0,642	0,595
45	Kenya	0,700	0,911	0,648	0,542
46	Swazilandia	0,689	0,908	0,596	0,563
47	Angola	0,685	0,844	0,708	0,503
48	Gambia	0,684	0,907	0,756	0,390
49	Congo	0,682	0,896	0,688	0,461
50	Iraq	0,681	0,959	0,736	0,347
51	Filipinas	0,678	0,973	0,677	0,384
52	Botswana	0,677	0,954	0,686	0,392
53	Senegal	0,673	0,915	0,799	0,306
54	Rep. Dem. Pop. Lao	0,671	0,954	0,524	0,533
55	Guatemala	0,657	0,966	0,520	0,485
56	Camboya	0,654	0,931	0,591	0,440
57	Uganda	0,646	0,886	0,619	0,432
58	Tayikistán	0,601	0,935	0,608	0,259
59	Rwanda	0,597	0,886	0,558	0,346
60	Djibouti	0,593	0,896	0,674	0,208
61	Côte d'Ivoire	0,588	0,893	0,610	0,260
62	Guinea-Bissau	0,585	0,819	0,719	0,218
63	Malí	0,575	0,827	0,623	0,274
64	Guinea	0,573	0,866	0,600	0,252
65	Burkina Faso	0,569	0,853	0,650	0,203
66	República Centroafricana	0,564	0,845	0,574	0,272
67	Etiopía	0,531	0,904	0,493	0,196
68	Niger	0,508	0,856	0,452	0,217

Nota: La tasa de escolarización a la edad adecuada de los niños de tres a siete años mide la proporción de niños en el grupo de edad pertinente matriculados en establecimientos de enseñanza preprimaria o primaria.

Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012); Cuadro estadístico 3A del Anexo; Base de datos del IEU.

Eje de las políticas: Preparar a los niños para la escuela ampliando la educación preprimaria

Los programas de enseñanza preescolar de buena calidad desempeñan un papel esencial en la preparación para la escuela de los niños pequeños. A medida que se aproxima el plazo para alcanzar el objetivo de la enseñanza primaria universal, aumenta la preocupación por saber si los escolares están adquiriendo realmente las competencias y conocimientos básicos que en teoría imparten las escuelas primarias. De ahí que la atención se centrara no solo en la calidad de la educación primaria sino también en determinar si se está preparando debidamente a los niños pequeños para que la aprovechen.

En esta sección se muestra que, como parte de un amplio conjunto de intervenciones de atención y educación de la primera infancia, el acceso equitativo a programas preescolares de calidad mejora notablemente la capacidad de los niños pequeños de obtener buenos resultados en la escuela, lo que puede resultar

particularmente ventajoso para los que están marginados por la pobreza u otro tipo de factores.

Sin embargo, la asistencia a centros de educación preescolar sigue siendo baja en muchos países, especialmente entre los niños que más lo necesitan, y la calidad sigue siendo un motivo de preocupación. Deben tomarse medidas para ampliar el acceso a programas preescolares de buena calidad, dirigidos especialmente a los niños desfavorecidos, y debe coordinarse mejor la educación preescolar con la atención de la primera infancia y la escuela primaria.

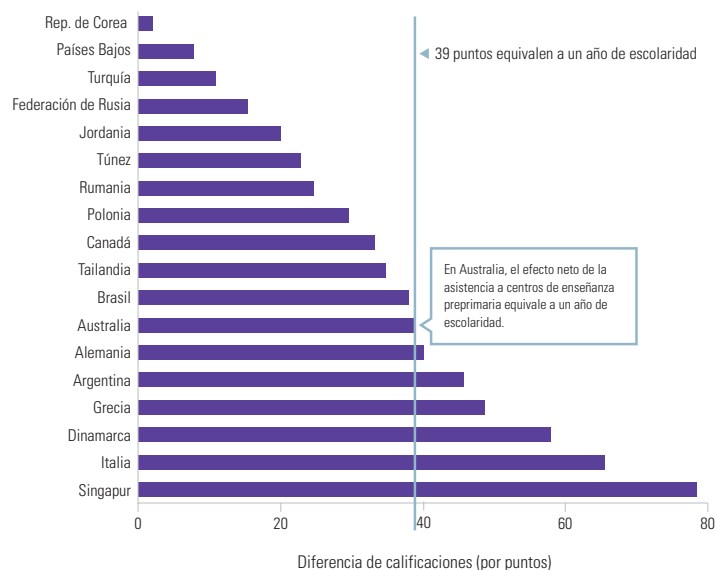
La educación preprimaria desempeña un papel fundamental en la preparación de los niños para la escuela y para después

Los niños pequeños están listos para aprender, pero sus primeras experiencias son cruciales para facilitar su aprendizaje. La asistencia a un establecimiento preescolar de buena calidad puede sentar las bases del aprendizaje y contribuir a que la transición de los niños a la escuela primaria se produzca sin contratiempos. Al ampliar el acceso a los niños más pobres y más vulnerables es posible estimular su educación y las posibilidades de que tengan un medio de sustento más tarde en la vida.

Cuanto más tiempo pasen los niños en establecimientos preescolares, mejor será su desempeño en la escuela. De datos recientes obtenidos gracias a la encuesta de 2009 del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) se desprende que, en 58 de un total de 65 países, los alumnos de 15 años que habían cursado por lo menos un año de enseñanza preprimaria obtenían mejores resultados que los que no lo habían hecho, y ello aun teniendo en cuenta su extracción socioeconómica. En países como Alemania, Australia y el Brasil, el beneficio medio, una vez descontados los efectos del medio socioeconómico, correspondía a un año de escolaridad (Gráfico 1.6).

Gráfico 1.6: La educación preprimaria incide positivamente en los resultados del aprendizaje en la escuela

Diferencia de calificaciones entre los estudiantes de 15 años que asistieron a establecimientos preprimarios durante más de un año y quienes no lo hicieron, teniendo en cuenta la extracción socioeconómica, en un grupo de países seleccionados, PISA 2009



Fuente: OECD (2010b).

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

En general, los resultados del PISA indican que los sistemas escolares que combinan resultados elevados y posibilidades de aprendizaje iguales para todos los alumnos son también los que ofrecen una educación preprimaria a una mayor proporción de los alumnos, una proporción alumnos/docente menor, una mayor inversión por niño en la enseñanza primaria y, sobre todo, una enseñanza preprimaria más prolongada. (OCDE, 2011b).

Diversos estudios a largo plazo que se han realizado en países de altos ingresos demuestran que la educación preescolar contribuye a la preparación para la escuela y a la actuación escolar posterior desarrollando competencias no cognitivas, como la atención, el esfuerzo, la iniciativa y el comportamiento, así como competencias cognitivas en lectura y

matemáticas (Duncan y otros, 2007; Reynolds y otros, 2010; Romano y otros, 2010). Una evaluación realizada por Head Start, el programa nacional estadounidense de atención a la primera infancia —con financiación pública y centrado en los niños pobres— reveló que los efectos positivos a largo plazo eran considerables. A título ilustrativo, quienes habían participado en el programa tenían un 9% más de probabilidades de haber finalizado la enseñanza secundaria y un 7% menos de probabilidades de no haber continuado la escuela y carecer de un sueldo cuando llegaban a los 20 años (Deming, 2009).

Actualmente, cada vez es mayor el número de evaluaciones de países en desarrollo en que se destacan los beneficios de la educación preescolar (Recuadro 1.1).

Recuadro 1.1: Los beneficios de la educación preescolar en el desempeño escolar son notables

Si bien el alcance de los estudios que se realizan en los países en desarrollo sobre los beneficios de la educación preescolar es variable, todos presentan una situación general similar, lo que demuestra los efectos positivos de la educación preprimaria en la actuación escolar posterior. La participación resulta particularmente beneficiosa para quienes proceden de hogares pobres y desfavorecidos.

Un estudio realizado en la Argentina demuestra los beneficios de la educación preescolar en relación con competencias no cognitivas. Además de obtener mejores calificaciones en las pruebas, los alumnos de tercer grado que habían cursado un año en un centro público de enseñanza preprimaria en una zona urbana demostraron una mayor capacidad de atención, esfuerzo, participación en clase y disciplina. En las zonas rurales de Gansu, Shaanxi y Henan de China, los niños de 4 y 5 años de edad que habían recibido educación preprimaria obtuvieron calificaciones un 20% superiores en una escala de preparación para la escuela —que incluyó competencias no cognitivas como las relacionadas con la capacidad de independencia y motriz— que aquellos que no la habían recibido.

En estudios realizados en numerosos países, como Chile, la India y Madagascar, se ilustra la contribución de la educación preescolar en la adquisición de competencias cognitivas. En Chile, los niños que ingresaban a la escuela primaria tras haber asistido previamente a establecimientos preescolares públicos o centros de atención infantil obtenían calificaciones más altas en materia de competencias cognitivas. En la zona rural de Maharashtra (India), un proyecto por el que se mejoró

el componente de educación preescolar de los servicios integrados de desarrollo infantil tuvo efectos positivos importantes en los resultados cognitivos y de desarrollo de los niños de cuatro a seis años de edad. En Madagascar, los niños de escuela primaria que habían asistido a centros preescolares registraban una ventaja de 2,7 meses por lo que respecta al desarrollo cognitivo y una de 1,6 meses por lo que al lenguaje se refiere.

La asistencia a centros preescolares puede ser especialmente beneficiosa para combatir la situación que viven los niños menos favorecidos. En un estudio realizado en la Argentina, los alumnos de entornos pobres que habían asistido a un centro preescolar obtuvieron calificaciones en las pruebas de tercer grado dos veces superiores a las obtenidas por alumnos de otros medios. Hubo un único caso de una evaluación en un país de bajos ingresos de la que se desprende que los niños que habían recibido educación preescolar en zonas rurales de Mozambique habían obtenido una calificación, en promedio, 12,1 puntos porcentuales por encima de la de otros alumnos en pruebas de desarrollo cognitivo en el primer grado de primaria; estas pruebas consistían en clasificar objetos y en contar hasta 20.

En el Brasil, los escolares de cuarto grado de primaria que habían asistido a centros diurnos de atención infantil o a jardines de infantes obtuvieron calificaciones más altas en matemáticas. En las zonas rurales de Bangladesh, mediante un proyecto dirigido por ONG locales se crearon 1.800 centros preescolares a los que se suministraron materiales de mejor calidad. Los niños que participaron en el proyecto obtuvieron mejores resultados en

expresión oral, lectura, escritura y matemáticas en segundo grado de primaria que quienes no habían recibido educación preescolar. En la zona rural de Guizhou, en China, las calificaciones de los escolares de primer grado que habían asistido a jardines de infancia fueron considerablemente superiores a las de otros niños en lectura y escritura, así como en matemáticas.

La asistencia a centros preescolares también parece aumentar el número de años de educación que reciben, a la larga, los niños. En el Uruguay, los jóvenes de 15 años de edad que habían

asistido a un establecimiento preescolar público o privado acumularon 0,8 años más de estudios y registraron un 27% más de probabilidades de proseguir su escolarización y menos probabilidades de repetir un grado que quienes no habían recibido educación preescolar. En Mozambique, la asistencia a centros preescolares aumentó la probabilidad de matricularse en la escuela primaria un 24%.

Fuentes: Aboud y Hossain (2011); Ade y otros (2010); Berlinski y otros (2008); Berlinski y otros (2009); Luo y otros (2011); Martínez y otros (2012); Mingat y Seurat (2011); Rao y otros (2012); Rodrigues y otros (2011); Urzúa y Veramendi (2011).

Los efectos a corto y mediano plazo de la asistencia preescolar en el desarrollo de competencias cognitivas y no cognitivas y el desempeño en la escuela sientan las bases de las competencias básicas que los jóvenes necesitan para que les vaya bien en la escuela. Ir a la escuela también permite obtener mayores ingresos y mejores perspectivas laborales en la edad adulta. El proyecto de enriquecimiento precoz llevado a cabo en Turquía en el decenio de 1980 —que incluyó una intervención de enseñanza preescolar— estaba dirigido a niños de familias de bajos ingresos cuyas madres tenían un bajo nivel de instrucción. Dos decenios más tarde se comprobó que los participantes obtenían mejores resultados educativos y condiciones laborales que quienes no habían participado en el proyecto (Kagitcibasi y otros, 2009).

Se prevé que en los países pobres una mayor escolarización preprimaria aumente la escolarización en la enseñanza primaria. En una simulación realizada recientemente sobre los posibles efectos económicos a largo plazo en 73 países de ingresos bajos y medianos se comprobó que los beneficios son potencialmente altos. Se estimó, por ejemplo, que un aumento de 25% en la tasa bruta de escolarización preprimaria en países como Etiopía y el Yemen haría aumentar la asistencia escolar. Quienes asistan a clase durante más tiempo verán luego incrementarse sus ingresos en un monto que será aproximadamente seis veces superior al costo per cápita que supone dar acceso a los centros preescolares (Engle y otros, 2011).

La participación en la educación preprimaria es escasa y poco equitativa

El número de niños que reciben educación preescolar ha aumentado sustancialmente en el último decenio. A pesar de ello, la participación en la educación preprimaria sigue siendo insuficiente en muchos países, aún menos en el caso de niños de hogares pobres.

Entre 1999 y 2010, el número de niños matriculados en establecimientos preescolares en todo el mundo aumentó en un 46% alcanzando un total de 164 millones. La tasa bruta de escolarización preescolar pasó de 32% en 1999 a 48% en 2010, porcentaje que sigue siendo bajo. En los países de bajos ingresos, sin embargo, la tasa bruta de escolarización preescolar aumentó de 11% en 1999 a solo el 15% en 2010.

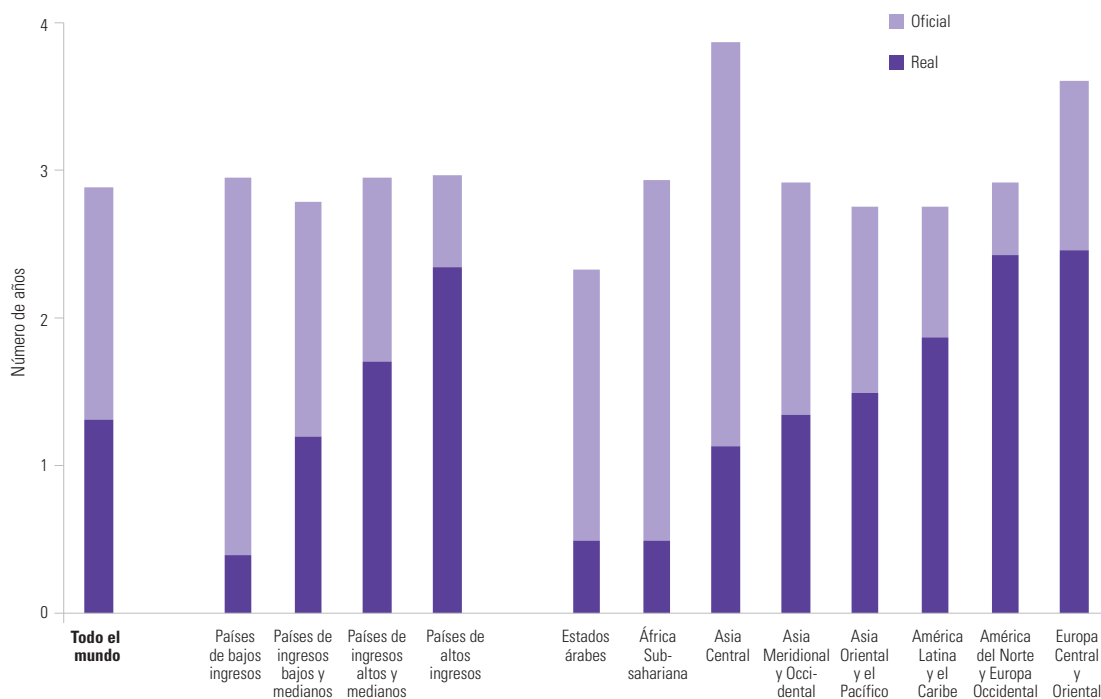
En promedio, si bien los sistemas nacionales de educación prevén 2,9 años de educación preescolar, en la práctica es probable que los niños asistan a centros preescolares por un periodo inferior a la mitad de ese número de años.⁴ La disparidad entre las intenciones y los resultados es mayor en los países de bajos ingresos, especialmente en el África Subsahariana, el Asia Central y los Estados árabes (Gráfico 1.7).

4. Las comparaciones entre países y a lo largo del tiempo se ven obstaculizadas por las diferencias existentes en la edad en que se inician la educación preescolar y la primaria, por las diferencias en la forma en que la enseñanza preescolar se relaciona con los centros de atención diurna y la escuela primaria, por ejemplo, si los jardines de infancia se consideran parte de la primaria, y por los numerosos prestatarios de servicios privados, cuyo número está a menudo subestimado en muchos países.

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

Gráfico 1.7 La participación en la educación preprimaria es menor que lo previsto en el sistema educativo

Duración de la educación preprimaria ("oficial") y esperanza de vida escolar preprimaria ("real"), en número de años, promedio ponderado, 2010



Fuente: Cuadro estadístico 3B del Anexo (sitio web).

Las tasas brutas de escolarización preprimaria varían ampliamente entre las distintas regiones y dentro de cada región. Los niveles más bajos se registran en el África Subsahariana (17%) y en los Estados Árabes (22%). La disparidad existente entre estas regiones y el resto del mundo se amplió durante el último decenio puesto que los progresos registrados en estas dos regiones fueron también los más lentos con excepción de América del Norte y Europa Occidental, donde la tasa de escolarización ya es elevada.

Algunos países con tasas de escolarización bajas han avanzado muy lentamente o incluso han experimentado un deterioro de la situación. En el Níger y la República Árabe Siria, la escolarización se ha estancado en niveles muy bajos, por debajo de la media regional. De los 150 países que facilitaron datos tanto sobre el inicio (1999–2001) como sobre el final (2008–2011) del periodo, 17 registraron una tasa bruta de escolarización menor en el último año,

incluido Bangladesh, donde la escolarización ya era muy baja (Gráfico 1.8).

Todas las regiones han logrado la paridad de género en la matrícula preprimaria, excepto los Estados Árabes, pero aún se han registrado allí grandes mejoras al respecto desde 1999. Con todo, de los 162 países sobre los que se disponía de datos, 69 no habían alcanzado la paridad de género en 2010. En alrededor del 60% de esos países, las niñas eran las que más probabilidades tenían de estar escolarizadas.

Las situaciones de desventaja comparativa se presentan de distintas formas, según el país. En Bangladesh, los niños tienen muy pocas posibilidades de asistir a centros preescolares: ya procedan de zonas urbanas o rurales, de hogares ricos o pobres, que sean varones o niñas, solo un niño de cada seis, aproximadamente, recibe educación preescolar. En cambio, en Tailandia el 61% de los niños de 3 a 4 años de edad asisten a centros

En 17 países había menos niños matriculados en la enseñanza preescolar en 2011 que un decenio antes

CAPÍTULO 1

El lugar donde viven los niños y el nivel de ingresos de su familia inciden en la asistencia a centros preescolares

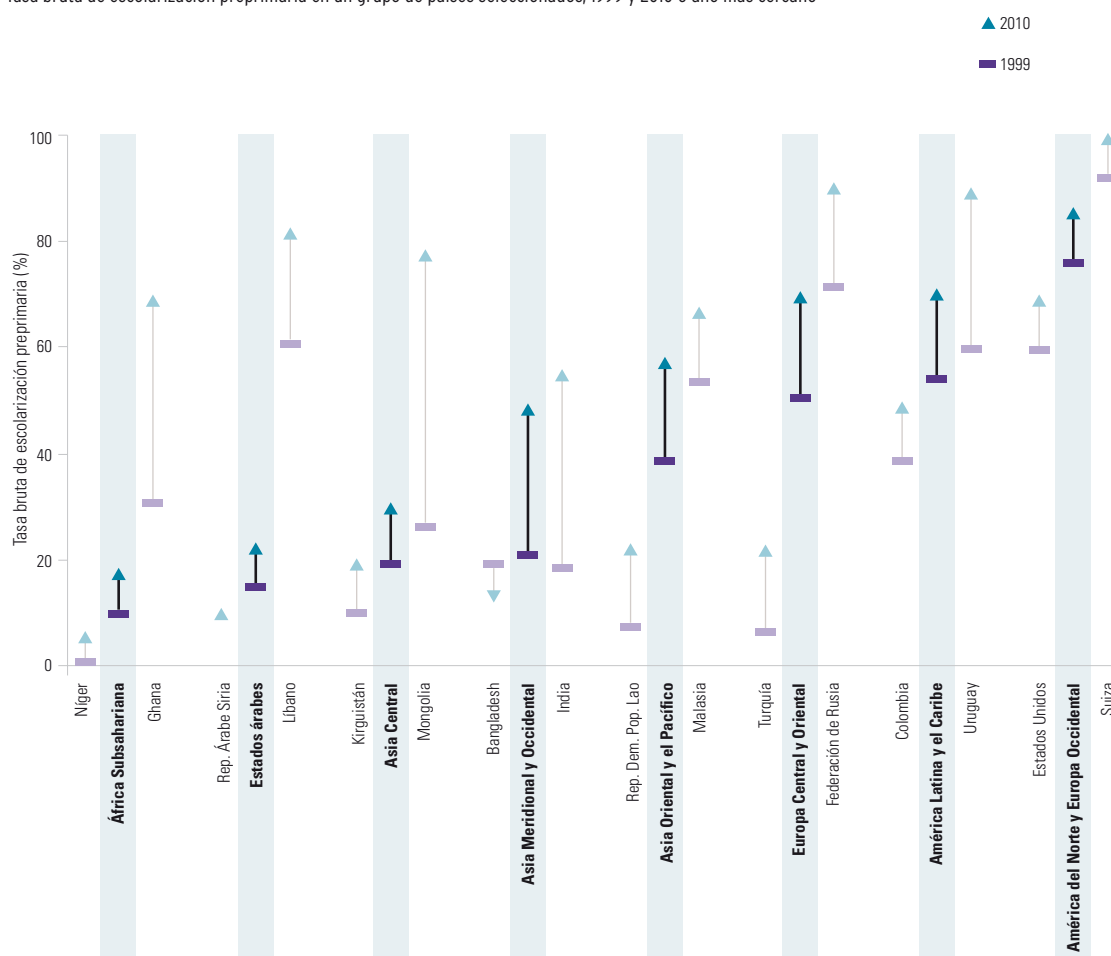
preescolares, aunque existe un claro sesgo en cuanto al nivel de riqueza, ya que el 74% de los niños de hogares acomodados está escolarizado en comparación con el 54% de los niños de hogares pobres. En Nigeria, las disparidades son particularmente marcadas. Las niñas y los niños de hogares acomodados, ya vivan en zonas urbanas o rurales del país, tienen las mismas posibilidades de ir a la escuela que un niño en Tailandia. En cambio, los niños y las niñas de hogares pobres nigerianos están en igualdad de condiciones que los niños de Bangladesh. En los tres países hay muy poca disparidad entre los sexos según procedan de hogares acomodados o pobres, ya vivan en zonas rurales o urbanas (Gráfico 1.9).

El lugar donde viven los niños puede determinar sus posibilidades de asistir a centros preescolares, así como la calidad del servicio que reciben. En China, es más probable que sean los niños de zonas urbanas que los de zonas rurales quienes reciban dos o tres años de educación preescolar antes de entrar a la escuela primaria. Cuando los niños de zonas rurales tienen acceso a la educación de ese nivel es más probable que asistan tan solo un año. Además, la proporción alumnos/docente en la educación preescolar es de 10/1 en las ciudades y de 19/1 en las aldeas, pero de 34/1 en las zonas rurales (Banco Mundial, 2011).

Hay asimismo otros factores que crean situaciones de desventaja y pueden hacer

Gráfico 1.8: La escolarización preprimaria varía en gran medida entre las distintas regiones y dentro de cada región

Tasa bruta de escolarización preprimaria en un grupo de países seleccionados, 1999 y 2010 o año más cercano



Fuente: Cuadro estadístico 3B del Anexo.

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

menos probable que un niño reciba educación preescolar, como su pertenencia a un grupo étnico minoritario y el hecho de hablar un idioma distinto al utilizado en la escuela y de tener una madre con menor nivel de instrucción (Nonoyama Tarumi y Ota, 2010; Woodhead, 2009). Pero son esos niños marginados quienes quizás se beneficiarían en mayor medida de las posibilidades de educación temprana, ya que es menos probable que puedan recibir el debido apoyo en sus hogares.

Una de las razones por las que los niños de zonas urbanas y hogares más acomodados tienen más probabilidades de participar en la educación preprimaria es que se benefician de un mayor acceso a establecimientos preescolares privados, algunos de los cuales cobran derechos de matrícula. En muchos países y regiones, una gran proporción de los establecimientos preescolares son privados. A escala mundial, el porcentaje promedio de matrícula en la enseñanza preescolar privada es de 33%, y es muy posible que el porcentaje real sea superior, ya que en muchos países los datos procedentes de establecimientos privados

no se recogen sistemáticamente. En los Estados Árabes la cifra es de 76%.

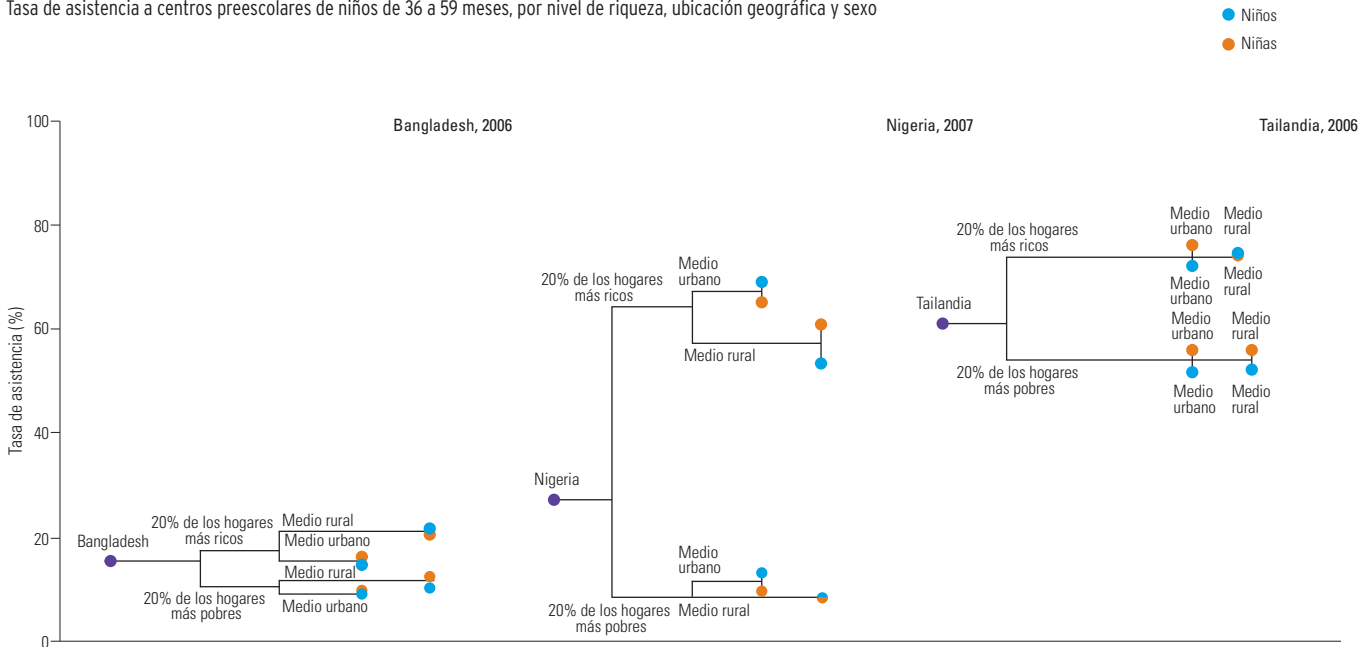
Una gran proporción de la matrícula preescolar en muchos países de ingresos bajos y medianos corresponde a instituciones privadas. En Etiopía, por ejemplo, donde la tasa bruta de escolarización era solo del 5% en 2010, a la provisión de servicios privados correspondió el 95%. En la República Árabe Siria, con una tasa bruta de escolarización de 10%, a los servicios privados correspondió 72%. Estas cifras indican una demanda que el sector público no logra satisfacer.

Dado que en general la escolarización sigue siendo baja, situándose las tasas brutas de escolarización por debajo del 20% en 32 países (21 de los cuales se encuentran en el África Subsahariana), ¿podría la ampliación producirse por medio del sector privado? Parece poco probable. Los costos de los establecimientos preescolares privados están a menudo fuera del alcance de los hogares más pobres, cuyos niños son los que menos probabilidades tienen de ser escolarizados.

El costo de los centros preescolares privados suele estar fuera del alcance de los hogares más pobres

Gráfico 1.9: La participación en la educación preprimaria varía en gran medida dentro de los propios países

Tasa de asistencia a centros preescolares de niños de 36 a 59 meses, por nivel de riqueza, ubicación geográfica y sexo



Notas: En los tres países la edad oficial de la educación preprimaria va de los tres a los cinco años. En el caso de Nigeria la cifra que se toma en cuenta para las zonas urbanas corresponde al 40% de los hogares más pobres.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012) basados en datos de la encuesta a base de indicadores múltiples.

CAPÍTULO 1

En las zonas rurales del estado de Andhra Pradesh de la India, por ejemplo, la matrícula en establecimientos preescolares es más elevada en el 20% de los hogares más ricos, donde casi la tercera parte de los niños están inscritos en establecimientos privados. Los organismos públicos se encargan de casi todos los niños de nivel preescolar que vienen de los hogares más pobres. Existen también acusadas diferencias en las zonas urbanas, ya que prácticamente todos los niños de hogares ricos asisten a establecimientos preescolares privados frente a alrededor de una tercera parte de los niños de los hogares más pobres (Streuli y otros, 2011). Es más probable que las niñas estén matriculadas en establecimientos preescolares del Gobierno. Cuando la educación privada resulta de mejor calidad, es posible que las desigualdades entre ricos y pobres, y entre varones y niñas se intensifiquen aún más.

Según un estudio realizado en el medio rural de China, los costos de la educación preescolar privada eran prohibitivos para los hogares pobres. Tan solo el 44% de los niños de 4 a 6 años de la muestra asistía a establecimientos de enseñanza preescolar o a jardines de infancia. Si bien las escuelas primarias son gratuitas, los establecimientos preescolares y las guarderías son predominantemente privados y cobran derechos de matrícula. En promedio, los derechos de matrícula anuales se elevan a 50 dólares, y el costo anual de los almuerzos en la escuela es aún superior, unos 55 dólares (Luo y otros, 2011). Si se compara el costo total de 105 dólares con el ingreso per cápita promedio de las familias chinas que se clasifican en la línea de pobreza, está claro que las familias rurales pobres no pueden permitirse sufragar esos costos.

Deben tomarse las medidas necesarias para aumentar el acceso a una educación preescolar de calidad en condiciones de igualdad

El acceso más equitativo de los niños a programas preescolares de buena calidad es un importante factor en la obtención de resultados satisfactorios en la escuela primaria y, además, los ayuda a superar las primeras situaciones de

inferioridad. Es necesario introducir reformas de modo que todos los niños puedan aprovechar las ventajas que ofrece la educación preescolar, en particular ampliar los servicios disponibles y hacerlos accesibles, coordinar las actividades preescolares con intervenciones de tipo más amplio destinadas a la primera infancia, y encontrar modos adecuados de vincular los establecimientos preescolares con las escuelas primarias.

Una educación preprimaria obligatoria

El establecimiento de normas legislativas que hagan obligatoria la enseñanza preprimaria puede aumentar la escolarización si esa medida se complementa con otras que amplíen la oferta. La educación preescolar es obligatoria en muy pocos países. Según el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2007 había 30 países en los que algún tipo de educación preprimaria era obligatoria (UNESCO, 2006). Desde entonces, según los datos de que se dispone, solo otros cinco países han tomado medidas en ese sentido (UNESCO-OIE, 2011).⁵

Se han visto resultados positivos de casos en que la legislación se ha complementado con otras reformas en favor de la ampliación de la oferta. La educación preescolar se volvió obligatoria en México en 2001 para los niños de 3 a 5 años (Vegas y Santibáñez, 2010), y la tasa bruta de escolarización aumentó de 73% en 1999 a 101% en 2010. Para lograr ese crecimiento se aumentó el número de aulas y de docentes. Ghana, primer país del África Subsahariana en que la educación preprimaria es obligatoria, aprobó una ley en el periodo 2007-2008 en virtud de la cual se incluían dos años de jardín de infancia en la educación básica obligatoria a partir de los cuatro años. La concesión de subvenciones por alumno se amplió de modo que abarcara desde la escuela primaria hasta los jardines de infancia, y se ampliaron también los programas de formación de docentes (UNESCO, 2011c). La tasa bruta de escolarización, que se situaba en 31% en 1999, había alcanzado 69% en 2009.

Entre otros países que están intentando implantar la enseñanza preescolar obligatoria cabe mencionar a Filipinas, donde esta

5. Se trata de Bosnia y Herzegovina, el Ecuador, Ghana, Guatemala y Nicaragua (UNESCO-OIE, 2011).

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

comenzará a aplicarse en el año escolar 2012-2013 (Oficina operativa de comunicaciones presidenciales de Filipinas, 2012), y a Sudáfrica, que tiene la intención de hacer que el grado denominado "R" (admisión) sea obligatorio para los niños de cinco años de edad en 2014 (Biersteker, 2010). En la India, el gobierno está considerando la posibilidad de ampliar la Ley de derecho a la educación, que actualmente abarca del primer al octavo grado, a fin de que incluya la educación preescolar de los niños de cuatro a seis años de edad. Las repercusiones logísticas y financieras son importantes, pues suponen la contratación de un millón de docentes calificados para impartir educación preescolar a 40 millones de niños (Goswami, 2011).

Ahora bien, pocas veces se aplican las leyes que hacen obligatoria la enseñanza preescolar. En los 13 países de América Latina en donde la educación preprimaria es obligatoria, la tasa bruta media de escolarización en el periodo 2008-2010 fue de 71%; solo en el Ecuador, México y el Uruguay superó el 80%. Y fue inferior a 50% en Colombia, Honduras y la República Dominicana.

Si bien la obligatoriedad de la enseñanza preescolar da una clara señal política en cuanto al valor que se le asigna y puede promover la ampliación de la infraestructura y la inversión en los docentes, también puede surgir una educación preescolar de amplio acceso sin legislación al respecto. Son pocos los países de altos ingresos en donde la educación preprimaria es obligatoria, pero se prevé un aumento del número de niños de estos países que se matriculan en establecimientos preescolares y del tiempo que permanecen en ellos. En Francia, el 99% de los niños de entre 3 y 5 años de edad recibió educación preprimaria en 2010, aunque la educación de ese nivel no es obligatoria.

Crear nexos entre la educación preprimaria y la primaria

Una de las maneras en que suele ampliarse la educación preprimaria es anexando a las escuelas primarias existentes aulas para clases de preescolares. Gambia está anexando centros de desarrollo de la primera infancia a las escuelas primarias en comunidades desfavorecidas (UNESCO, 2010a). En Armenia,

las aulas de primaria se han convertido en salas de juegos para preescolares en las zonas rurales (Gobierno de Armenia, 2008). De acuerdo con la estrategia nacional de educación de Bangladesh, se contratará a un docente de cada escuela primaria oficial para una nueva clase de preprimaria (Ministerio de Educación de Bangladesh, 2010).

Esta medida presenta claras ventajas. Es posible que se haga un uso más eficiente de las instalaciones existentes, principalmente de las aulas, y también del apoyo administrativo. Además, cabe la posibilidad de que se promueva la asistencia asidua de los escolares y de que los hermanos mayores puedan llevar a clase a los niños pequeños.

Ahora bien, cuando los centros preescolares y las escuelas primarias comparten los mismos locales, se corre el riesgo de que en la enseñanza impartida a los preescolares se recurra, por un fenómeno de calco de la escuela, a planteamientos que, por la proporción alumnos/docente, la organización del aula, el programa de estudios y los métodos de enseñanza son los de la enseñanza primaria, para los que esos niños no están preparados debido a su nivel de desarrollo (Kaga y otros, 2010).

En la India los establecimientos preescolares privados se han considerado en gran medida una extensión "hacia abajo" del plan de estudios de enseñanza primaria. Esta tendencia también impone una presión escolar en los niños desde una edad temprana (Streuli y otros, 2011). En Kenya, aunque el 70% de las escuelas primarias públicas tienen una clase preprimaria, los maestros solo tienen formación para utilizar métodos de la enseñanza primaria (Biersteker y otros, 2008). En Sudáfrica se está adoptando un planteamiento más apropiado, puesto que se prevé que la mayoría de las clases de admisión ("R") se dicten en escuelas primarias, pero contando con una financiación y una dotación de personal diferentes (Biersteker, 2010).

La educación preescolar debe estar al alcance de los pobres

En la mayoría de los países la educación preescolar representa menos del 10% del presupuesto de educación, y su proporción tiende a ser particularmente baja en los

**El Senegal
gasta menos
del 0,02%
del PNB en
educación
preescolar**

países pobres. El gasto de Nepal y el Níger en educación preescolar es inferior a 0,1% del producto nacional bruto (PNB) en tanto que en Madagascar y el Senegal no llega a 0,02%. Una consecuencia de ello es que el costo de la educación preescolar se traslada a los hogares, lo que vuelve menos probable que los niños pobres asistan a clases, si bien son quienes más podrían beneficiarse de ellas.

Los gobiernos deben garantizar que la educación preescolar esté al alcance de las familias pobres, ya sea proporcionando más infraestructuras preescolares públicas o por medio de transferencias monetarias condicionadas. Cuando los establecimientos preescolares dependen de órganos no estatales, los gobiernos deben desempeñar un eficaz papel regulador para asegurar la calidad.

En Hong Kong, los centros preescolares son privados, pero el acceso es casi universal. En 2007, el gobierno comenzó a aplicar un programa de bonos, por el que se subvenciona alrededor de la mitad de los costos de los programas de jardines de infancia de medio día, y las familias pagan la otra mitad. El bono se puede utilizar en una escuela sin fines de lucro que elijan los padres (alrededor del 80% de los centros de educación preescolar en Hong Kong). El programa está concebido con miras a mejorar el acceso y la factibilidad, al tiempo que se mejora la calidad. Tres cuartas partes de los padres han informado de que los bonos les han ayudado a reducir su carga financiera. Una parte de los fondos se destina a la mejora de las cualificaciones del personal escolar. Las escuelas están sometidas a inspecciones y deben publicar información que facilite la elección a los padres (Li y otros, 2010; Rao y Li, 2009). Sin embargo, a los directores y a los docentes les ha resultado difícil administrar el programa. Las dificultades que se plantean tienden a ser aún mayores en los países más pobres, pues tendrían que superar numerosas limitaciones administrativas para aumentar el acceso a la enseñanza preescolar de los hogares pobres.

Hay que prestar atención a la mejora de la calidad

Los modelos de educación preescolar que efectivamente preparan a los niños para obtener

buenos resultados en la escuela primaria son los que desarrollan competencias en lectura y escritura, así como en matemáticas por medio del juego, proyectos generados por los propios niños, actividades comunes y experiencias cotidianas. Estas características requieren clases cuyo número de alumnos permita una interacción frecuente con docentes que tengan una capacitación adecuada al nivel de desarrollo de los niños pequeños.

Con respecto a los 74 países que presentaron información sobre el porcentaje de docentes de enseñanza preprimaria capacitados, se desprende de datos del IEU que más de dos de cada tres docentes han recibido capacitación. Sin embargo, la calidad de esta y, de manera más general, de la enseñanza preescolar, suele ser muy baja. En las zonas pobres del medio rural de China, el promedio de niños de 4 a 6 años de edad por maestro es de 29, cifra que excede con creces el requisito oficial de 7 niños por maestro. Y solo el 27% de esos docentes había recibido capacitación pedagógica en la primera infancia (Luo y otros, 2011).

En la República Unida de Tanzania, aunque la política nacional de educación establece las mismas normas para la educación preprimaria, independientemente de dónde se imparta, también existen grandes diferencias entre las escuelas urbanas y las rurales. En las aulas del medio rural hay menos espacio, los grupos son de mayor tamaño y se dispone de menos recursos educativos y docentes cualificados (Mtahabwa y Rao, 2010). En el Perú, los dos principales programas de educación preescolar de financiación pública presentan importantes diferencias entre sí: los niños menos favorecidos asisten a centros de educación preescolar de peor calidad (Recuadro 1.2).

Los programas de escala nacional pueden contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza preescolar. En Maldivas se incluyó un programa integral de atención y desarrollo de la primera infancia en los planes nacionales de desarrollo y educación, lo que ha contribuido a aumentar el acceso (Rao y Sun, 2010). A pesar de las dificultades que plantea la geografía insular del país y la reconstrucción necesaria a raíz del tsunami, la tasa bruta de escolarización

En las zonas rurales de la República Unida de Tanzania, las clases son de mayor tamaño y los docentes están menos cualificados

Recuadro 1.2: Las variaciones en la enseñanza preescolar en el Perú aumentan las desigualdades

En el Perú la enseñanza preescolar se ha extendido durante el último decenio. La tasa bruta de escolarización alcanzó el 79% en 2010, porcentaje por encima del promedio para la región, y se logró paridad entre los sexos. La expansión ha beneficiado tanto a los niños de entornos desfavorecidos como a los más privilegiados, pero hay claras diferencias de calidad en función de la zona donde vivan los niños. Dada la importancia de la educación preescolar en la preparación de los niños pequeños para el aprendizaje en la escuela, es probable que esta disparidad haga aumentar las desigualdades en años subsiguientes.

Hay dos tipos principales de establecimientos preescolares de financiación pública en el Perú. Los Centros de Educación Inicial (CEI) son centros de educación de la primera infancia formales destinados a niños de tres a cinco años de edad. En general, prestan servicios a las comunidades urbanas más acomodadas, cuentan con un docente cualificado pagado por el Ministerio de Educación y se ajustan a un plan de enseñanza preescolar normalizado. El Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI) es un conjunto de programas comunitarios no formales que permiten al gobierno ampliar la cobertura y la matrícula a un menor costo, ya que la comunidad aporta el local y los muebles, y los “animadores” voluntarios reciben una formación mínima y ganan alrededor de una tercera parte de lo que ganan los docentes de los CEI.

Los PRONOEI suelen atender a niños de zonas social y económicamente marginadas, como lo son varias zonas rurales, asentamientos informales y tugurios. La baja asistencia a estos programas y la elevada deserción escolar se han vinculado a la escasa financiación que reciben los PRONOEI.

Las diferencias entre los CEI y los PRONOEI se traducen en diferencias de resultados cuando los niños ingresan a la escuela. Si bien la asistencia a cualquiera de los dos programas permite mejorar los resultados en materia de escritura y matemáticas, los CEI tienen un mayor impacto. Por ejemplo, los niños de 8 años de edad que habían asistido a un CEI durante 3 años tenían un 11% más de probabilidades de asistir a la escuela a la edad correcta, un 20% más de probabilidades de deletrear correctamente y un 24% más de probabilidades de efectuar cálculos sencillos que los niños que no habían asistido a los CEI. Los niños que habían asistido a un PRONOEI durante 3 años tenían más probabilidades de lograr un buen desempeño únicamente en la tarea de escritura y, aun en ese caso, la diferencia era de tan solo un 12%.

Si bien la participación de la comunidad en la educación preescolar aporta ventajas, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de garantizar que el apoyo gubernamental se dirija a quienes más lo necesitan.

Fuentes: Beltrán y Seinfeld (2010), Díaz (2006); Woodhead y otros (2009).

preprimaria pasó de 56% en 1999 a 114% en 2011. Los docentes y padres han observado que la formación docente, la educación de los padres y una enseñanza basada en el juego y acogedora para los niños han aumentado la confianza, el nivel de relación social y la participación en el aprendizaje de los escolares (McBride, 2005; UNESCO, n.d.)

Se ha comprobado que existen programas innovadores cuyos resultados son particularmente satisfactorios, incluso a un costo relativamente bajo. En Kenia, Uganda y Zanzíbar (República Unida de Tanzania), los establecimientos preescolares del Centro de

recursos escolares (Madrasa Resource Centre), creado por la Fundación Aga Khan, proporcionan capacitación y apoyo a fin de que el personal utilice materiales disponibles a nivel local y de bajo costo, que los niños seleccionarán para su exploración y experimentación. El personal también está capacitado para usar un lenguaje apropiado que estimule la curiosidad de los niños, con sensibilidad y espíritu de colaboración. Al cabo de un año de educación preescolar, los niños participantes registraban mejores resultados en materia de preparación para la escuela, mayores competencias cognitivas verbales, no verbales y numéricas que los que habían asistido a centros preescolares

Una enseñanza basada en el juego puede aumentar la confianza y el aprendizaje

CAPÍTULO 1

El acceso equitativo a una educación preescolar de buena calidad permite obtener mejores resultados en la escuela

públicos, comunitarios o gestionados por otras ONG (Malmberg y otros, 2011). Además de los ocho años mínimos de escolarización, más un año de capacitación docente necesarios para la formación como docentes preescolares en cada país, los docentes del Centro de recursos escolares recibieron seis meses de formación en desarrollo de la primera infancia, además de oportunidades de desarrollo profesional y apoyo después de la graduación.

Es indudable que tiene sentido preparar a los niños para la escuela, pero también las escuelas primarias deben prepararse para la atención de los niños pequeños. Si no se cuenta con docentes capacitados y motivados que empleen métodos y materiales de buena calidad y adecuados al nivel de desarrollo de los niños, en un entorno seguro, sin violencia e inclusivo, se reducen radicalmente las posibilidades de que la transición a la escuela sea fluida y de que se obtengan buenos resultados, especialmente en el caso de niños con pocas oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela (Arnold y otros, 2006).

Coordinar e integrar la enseñanza preescolar con la atención de la primera infancia

La planificación de los programas de atención y educación de la primera infancia a menudo es fragmentada, lo que disminuye su eficacia. Los análisis de 30 programas realizados en 23 países desarrollados y en desarrollo han demostrado que los que combinan atención y educación logran un mayor incremento de la capacidad cognitiva (Nores y Barnett, 2010). Sin embargo, la atención de la primera infancia (esto es, la salud maternoinfantil y la nutrición de mujeres embarazadas y niños pequeños) y la educación preescolar han evolucionado tradicionalmente como sistemas separados, con políticas, programas y responsabilidades administrativas diferentes. Estos sistemas divididos tienden a generar diferencias en materia de financiación, acceso, regulación y fuerza de trabajo, así como una falta de coordinación entre la atención y la educación.

Para hacer frente a estas dificultades, los países han recurrido ya sea a mecanismos interministeriales o a la integración de programas para la primera infancia dependientes de un solo ministerio, como el de educación o el de bienestar social. La integración de la atención y la educación en una sola organización puede ser algo particularmente beneficioso para promover un marco general normativo, administrativo y de financiación coherente (Kaga y otros, 2010).

En Chile, el compromiso asumido por la presidencia respecto del bienestar de la primera infancia llevó a crear un programa llamado "Chile Crece Contigo". El programa ha sido coordinado por el Ministerio de Planificación y ejecutado por instancias gubernamentales de menor nivel. Se creó una red de profesionales para apoyar a familias de bajos ingresos: hay instituciones de salud que vigilan a las madres y los niños a fin de detectar los factores de riesgo que requieren una derivación a servicios específicos; las instituciones educativas aseguran el acceso a las guarderías y jardines de infancia, y los municipios apoyan el acceso a otros servicios sociales y a transferencias monetarias condicionadas. Gracias a una estrategia de sensibilización pública se le dio más notoriedad al sistema y se fomentó el reconocimiento de que todo el mundo tiene derecho a contar con servicios de atención y educación de la primera infancia. Para promover una integración eficaz se instauró un sistema unificado de información que brinda apoyo a los niños marginados en todos los sectores sociales (Delpiano y Vega, 2011). El programa ha sido respaldado por una ampliación de los servicios de atención infantil. Entre 2005 y 2007, las dos principales entidades públicas que llevan centros de atención infantil duplicaron con creces su matrícula, de 15.000 a 33.000 niños (Noboa-Hidalgo y Urzúa, 2012).

Conclusión

Como parte de un conjunto integral de medidas de atención y educación de la primera infancia, el acceso equitativo a una educación preescolar de buena calidad desempeña una función esencial en la mejor preparación de los niños pequeños para tener buenos resultados en la escuela.

Se debe ofrecer una educación preescolar que facilite la transición a la escuela primaria y que sea asequible y de buena calidad. Incluso en los países más pobres, el compromiso político y la debida financiación pueden ampliar el acceso a un mayor número de niños. Para reducir las desigualdades, los gobiernos deben prestar especial atención a los niños procedentes de hogares pobres, que ya parten de una situación menos favorecida y que son quienes más se beneficiarán de la educación preescolar.

Objetivo 2 Enseñanza primaria universal

Velar por que de aquí a 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y puedan terminarla.

Aspectos más destacados

- De continuar las actuales tendencias no será posible alcanzar la meta de la enseñanza primaria universal. El número de niños en edad de recibir educación primaria no escolarizados se redujo de 108 millones en 1999 a 61 millones en 2010.
- La disminución se produjo a un ritmo acelerado entre 1999 y 2004, pero luego comenzó a frenarse y, desde 2008, no se han registrado muchos progresos. El África Subsahariana, en donde entre 2008 y 2010 se experimentó un aumento del número de niños sin escolarizar de 1,60 millones, representa la mitad del total mundial.
- De un total de 124 países, entre 1999 y 2010 el número de los que tenían una tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria superior al 97 % aumentó de 37 a 55. Apenas cinco años antes de cumplirse el plazo de 2015, 29 países registran una tasa de neta de escolarización inferior al 85%, lo que hace muy improbable que alcancen el objetivo antes de la fecha límite.
- Los niños en edad oficial de ingresar por primera vez en la escuela que no lo hayan hecho en 2010 no van a poder terminar el ciclo de la enseñanza primaria en 2015. En 2010, de los 98 países sobre los que se disponía de datos, 16 registraban una tasa neta de ingreso inferior al 50% y, en 71 países, se situaba por debajo del 80%.
- La deserción escolar sigue siendo un problema en los países de bajos ingresos donde, en promedio, el 59% de los niños que ingresaron a la escuela llegaron al último grado en 2009. El problema reviste mayor gravedad en el caso de los niños que comienzan a ir a la escuela tardíamente.

Cuadro 1.3: Principales indicadores relativos al Objetivo 2

	Número total de niños escolarizados en la enseñanza primaria		Tasa bruta de ingreso a la enseñanza primaria		Tasa de supervivencia escolar hasta el último grado de primaria		Tasa de escolarización neta ajustada en la enseñanza primaria		Niños sin escolarizar	
	2010 (en miles)	Evolución desde 1999 (%)	1999 (%)	2010 (%)	1999 (%)	2009 (%)	1999 (%)	2010 (%)	2010 (000)	Evolución desde 1999 (%)
Todo el mundo	690 665	6	105	110	87	91	84	91	60 684	-44
Países de bajos ingresos	122 465	64	100	123	55	59	59	81	22 244	-43
Países de ingresos bajos y medianos	293 373	19	111	112	71	78	79	90	29 362	-47
Países de ingresos altos y medianos	202 165	-20	101	103	90	95	95	96	7 230	-31
Países de ingresos altos	72 663	-5	103	100	...	98	97	97	1 848	-18
África Subsahariana	132 809	62	92	115	62	62	59	77	30 641	-27
Estados árabes	41 741	19	89	101	88	93	79	88	5 036	-40
Asia Central	5 461	-20	100	100	96	98	94	94	317	-28
Asia Oriental y el Pacífico	185 304	-17	101	106	...	...	95	96	6 579	-36
Asia Meridional y Occidental	188 366	21	116	115	...	66	77	93	13 261	-67
América Latina y el Caribe	66 413	-5	120	119	83	89	94	95	2 652	-26
América del Norte y Europa Occidental	51 140	-3	104	100	98	...	98	97	1 267	41
Europa Central y Oriental	19 433	-22	97	99	97	98	93	95	931	-43

Fuentes: Base de datos del IEU; cuadros estadísticos 4, 5 y 6 (impresos) y cuadro estadístico 5 (sitio web) del Anexo.

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

El impulso que dio Dakar al logro de la EPU se está frenando. Los primeros indicios de una desaceleración, señalados en ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* han sido corroborados por los últimos datos, que muestran que el número de niños en edad de recibir educación primaria no escolarizados se estancó en 61 millones entre 2008 y 2010 (Hechos y cifras 1.3).⁶ En su mayor parte, la reducción observada desde 1999 se logró en los primeros cinco años después de Dakar y, desde entonces, se ha perdido el impulso. En consecuencia, el objetivo de la EPT, que captó la atención de todo el mundo, no logrará alcanzarse.

No se trata de negar los importantes progresos registrados en muchas partes del mundo. La matrícula total aumentó en casi dos terceras partes en los países de bajos ingresos. Algunos países lograron aumentos notables: en el Afganistán, en 1999 asistía a la escuela primaria un número inferior al millón de niños y esa cifra superaba los 5 millones en 2010, de los cuales más de 2 millones eran niñas. En el mismo periodo, el número de niños matriculados en escuelas primarias en Etiopía experimentó un incremento de prácticamente 8,5 millones.

El desafío que plantea el logro de la EPU consiste no solo en conseguir que los niños ingresen a la escuela a la edad conveniente sino también en que avancen en el sistema y terminen el ciclo educativo. El ingreso a la escuela ha aumentado sustancialmente en muchos países que, en 1999, estaban muy rezagados a ese respecto. Las tasas brutas de ingreso aumentaron rápidamente en países como el Congo, el Senegal y el Yemen. Muchos países del África Subsahariana están registrando más del doble de ingresos a primer grado que hace un decenio. En el Níger, el número de nuevos ingresados aumentó más de tres veces y media entre 1999 y 2011.

Estas tendencias positivas han contribuido a aumentar la tasa neta de escolarización mundial en la enseñanza primaria del 84% en 1999 al 91% en 2010. Los mayores aumentos se registraron en el África Subsahariana, en el Asia Meridional y Occidental y en los Estados árabes. Aun así, en el África Subsahariana, solo el 77% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria estaba escolarizado en 2010.

Entre los países que han logrado mejoras notables se cuentan Guatemala (del 84% al 99% en 2010), Marruecos

(del 71% al 96% en 2011), la República Democrática Popular Lao (del 77% al 97% en 2010) y Zambia (del 71% al 91% en 2010).

Pero en otros países el esfuerzo ha sido insuficiente. Según los últimos datos (2008–2011) hay todavía 29 países donde menos de 85 de cada 100 niños en edad escolar asisten a la escuela primaria. Así pues, estos países corren grave peligro de no alcanzar la EPU antes de 2015. Dieciséis de esos países forman parte del África Subsahariana. La tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria en muchos países del África Subsahariana Occidental, como Burkina Faso, Côte d'Ivoire y Malí, es inferior al 70%. En el Pakistán, si bien se registró un incremento, la tasa neta de escolarización sigue situándose apenas en un 74%.

¿Qué es lo que está impidiendo que se cumplan los compromisos en materia de EPU en todo el mundo? No hay duda de que el reto se vuelve mayor a medida que nos aproximamos al plazo final. Quienes siguen sin poder favorecerse son las personas más marginadas, que sufren una situación de gran inferioridad a la hora de superar los dos obstáculos principales que se interponen al logro de la EPU: ingresar a la escuela y avanzar en el ciclo educativo.

Por lo que respecta al ingreso, no se trata solo de que los niños vayan a la escuela sino de que lo hagan a la edad adecuada. Las encuestas de hogares han ayudado a poner de relieve el problema del ingreso tardío, que parece estar generalizado en los países que se enfrentan a graves obstáculos para alcanzar la EPU. Los niños cuya edad supera la edad oficial de ingreso a la enseñanza primaria no se benefician de la escolarización en igualdad de condiciones, y la probabilidad de abandono escolar es mayor que en el caso de sus compañeros más jóvenes [Hechos y cifras 1.4]. Ello se debe a que estos alumnos afrontan mayores presiones para ir a trabajar y a que el entorno escolar no suele ser adecuado a las necesidades de niños mayores.

Por lo que respecta a avanzar en el ciclo educativo, la tasa mundial de supervivencia hasta el último grado de la escuela primaria aumentó del 87% en 1999 al 91% en 2009. En el África Subsahariana, donde la tasa se situó en un 62%, tan solo el 28% del alumnado en el Chad y el 32% en Angola finalizaron el último grado.

Si se tiene en cuenta a toda la población de niños sin escolarizar del mundo, ha aumentado la proporción de los que han asistido a clases pero abandonaron antes de finalizar el ciclo educativo. Es decir que la tendencia de

6. Si bien se trata de un número menor que el que figura en el Informe de seguimiento de la EPT en el mundo de 2011, refleja el ajuste sufrido debido a la actualización de las cifras demográficas mundiales. No se ha registrado mejora alguna en materia de escolarización en los últimos dos años.

aumento de la escolarización no se ha visto acompañada por un mayor número de niños que llegan al último grado. Por ejemplo, la tasa bruta de ingreso en Burundi aumentó de un 70% a un 160% entre 1999 y 2010, pero la tasa de supervivencia escolar hasta el último grado prácticamente no sufrió cambio alguno (pasó del 54% al 56%). En Etiopía, donde la tasa bruta de ingreso aumentó de 81% a 137% entre 1999 y 2010, la de supervivencia escolar hasta el último grado disminuyó del 51% al 47%.

Hay múltiples razones que explican las bajas tasas de supervivencia escolar y finalización del ciclo educativo. De los análisis realizados para este informe se desprende que en algunos países la pobreza tiene un mayor efecto en la continuación de los estudios que en el ingreso a la escuela (Hechos y cifras 1.5).

En Madagascar y Rwanda, por ejemplo, los niños tendrían casi las mismas posibilidades de ingresar a la escuela, independientemente del nivel de ingresos de sus hogares. Pero las probabilidades de que los miembros de hogares más ricos cursen hasta el último grado son aproximadamente un 30% mayores.

En Uganda, la diferencia es de alrededor del 60%.

En el caso de los hogares pobres, los costos de la escolarización influyen en gran medida en la asistencia escolar de los niños. Los derechos de matrícula sancionados oficialmente ya no son un elemento de peso pues en muchos países después de 2000 se exonera el pago de esos derechos, pero otros costos siguen planteando un verdadero obstáculo al logro de la EPU [Eje de las políticas del Objetivo 2].

Hechos y cifras 1.3: La reducción del número de niños sin escolarizar se ha frenado

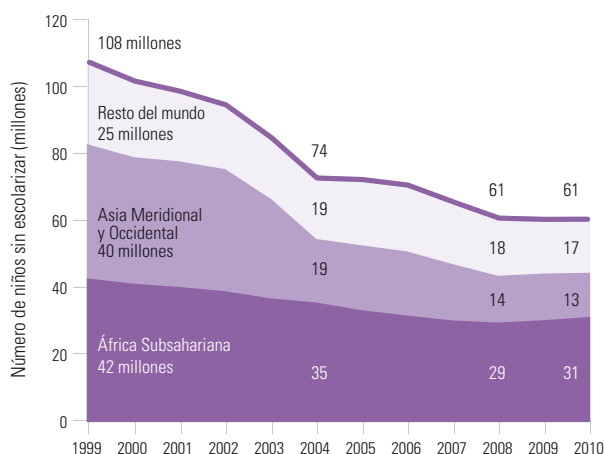
Las posibilidades de lograr la EPU dependen de la velocidad con que los países logran reducir el número total de niños sin escolarizar. El número de niños en edad de recibir educación primaria no escolarizados pasó de 108 millones en 1999 a 61 en 2010, pero esa reducción se consiguió, en sus tres cuartas partes, entre 1999 y 2004, cuando el número de niños en esa situación se redujo a un ritmo promedio de 6,8 millones por año. La disminución se volvió considerablemente más lenta entre

2004 y 2008, alcanzando apenas 3,3 millones de niños por año. Hay ahora preocupantes indicios de que los avances se han frenado por completo.

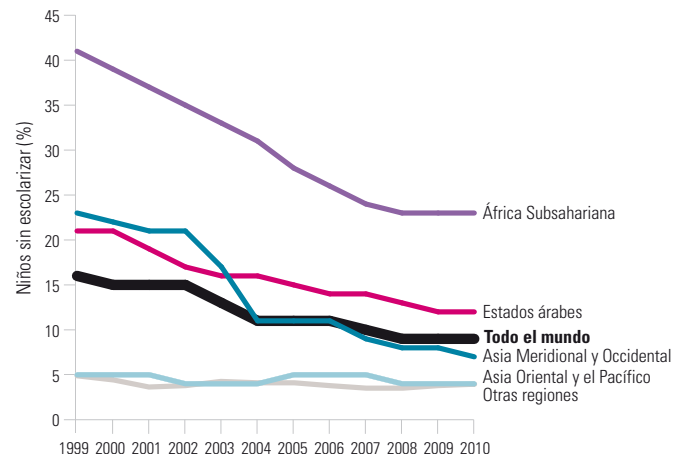
Estos cambios generales ocultan diferencias importantes entre las regiones. Las regiones del Asia Meridional y Occidental y del África Subsahariana partieron de situaciones semejantes en 1999, pero progresaron posteriormente a ritmos muy diferentes.

Gráfico 1.10: El número de niños sin escolarizar disminuyó en los primeros años después de Dakar, pero a esta situación siguió un estancamiento

A. Número de niños en edad de recibir educación primaria no escolarizados, 1999–2000



B. Porcentaje de niños en edad de recibir educación primaria no escolarizados, 1999–2010



Fuentes: Base de datos del IEU; Cuadro estadístico 5 del Anexo.

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

Entre 1999 y 2008, el número de niños no escolarizados en el Asia Meridional y Occidental experimentó una disminución de 26 millones. Las dos terceras partes de esta reducción corresponden solo a la India. En el África Subsahariana fue de 13 millones. Entre 2008 y 2010, las regiones siguieron distintos rumbos: el número de niños sin escolarizar en el África Subsahariana aumentó en 1,60 millones, pero disminuyó en 0,60 millones en el Asia Meridional y Occidental (Gráfico 1.10A). La mitad de los niños no escolarizados vive en el África Subsahariana. En términos porcentuales, la proporción de niños no escolarizados en edad de recibir educación primaria que no disminuyó del 16% en 1999 al 9% en 2010, pero se ha estabilizado desde 2008 (Gráfico 1.10B).

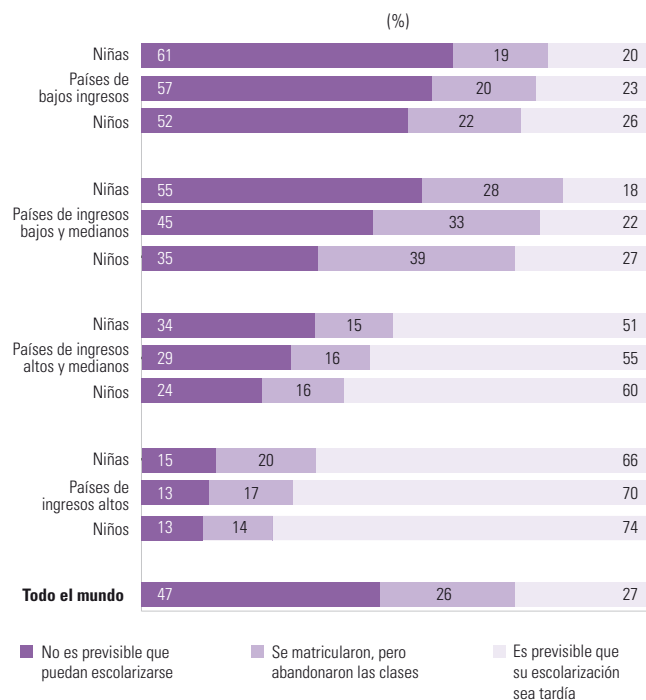
Dado que el plazo para la consecución de los objetivos de la EPT se aproxima, las perspectivas de lograr la EPU en 2015 no podrán cumplirse si los niños ingresaron a la escuela en 2010. En algunos casos los niños no escolarizados ingresan a la escuela tardíamente o la abandonan. Pero también puede suceder que muchos de ellos nunca se matriculen.

Un análisis realizado por el Instituto de Estadística de la UNESCO, permite proyectar basándose en tendencias pasadas la probabilidad de que los niños no escolarizados actualmente ingresen al sistema educativo (IEU, 2008). A nivel mundial, tomando como base el año 2010, era probable que el 47% de los niños sin escolarizar en ese momento nunca asistieran a la escuela. La proporción es mayor en los países de bajos ingresos, donde se prevé que el 57% de los niños nunca serán escolarizados. En los países de ingresos bajos y medianos, donde vive la mayoría de los niños sin escolarizar, la proporción correspondiente también es importante, lo cual indica que el factor ingresos solo no basta para combatir el problema (Gráfico 1.11).

En comparación con 2004, cuando se realizaron por primera vez estas estimaciones, la proporción de niños sin escolarizar que, nunca podrán ir a la escuela ha disminuido del 61% al 47% (UNESCO, 2006). En cambio, durante el mismo periodo la proporción de niños sin escolarizar por haber abandonado los estudios aumentó del 9% al 26%. Esto lleva a pensar que aunque aumenta el número de ingresos a la escuela de los niños a los que es más difícil llegar, a estos les cuesta más finalizar el ciclo educativo. Dentro de este grupo, la probabilidad de no ir nunca a la escuela, es mayor para las niñas que para los varones y la diferencia resulta particularmente marcada en los países de ingresos bajos y medianos.

Gráfico 1.11: Se prevé que prácticamente uno de cada dos niños sin escolarizar nunca vaya a la escuela

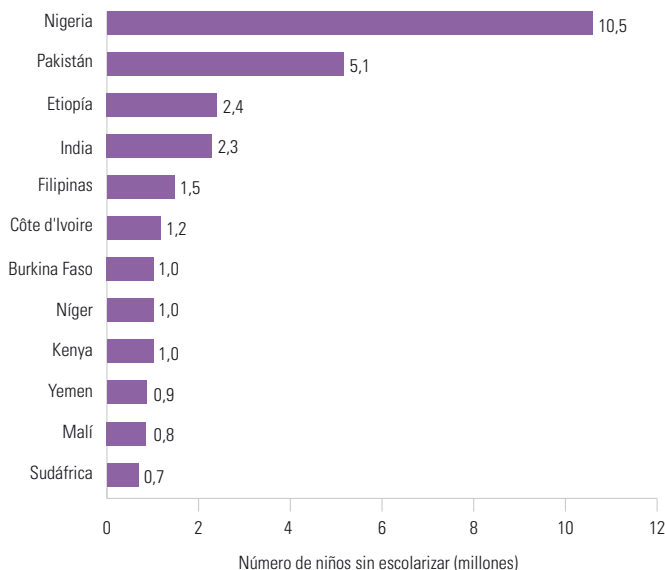
Distribución de los niños sin escolarizar según su experiencia con el sistema educativo y el grupo de ingresos en que se clasifica el país, 2010



Fuente: Base de datos del IEU.

Gráfico 1.12: Casi la mitad de los niños sin escolarizar de todo el mundo vive en tan solo 12 países

Número de niños en edad de recibir educación primaria no escolarizados en 2010 o año más cercano



Fuente: Cuadro estadístico 5 del Anexo.

A 12 países corresponde el 47% de la población mundial de niños sin escolarizar (Gráfico 1.12). Nigeria, que encabeza la lista con 10,50 millones de niños no escolarizados, ha experimentado el mayor incremento desde 1999. Es uno sobre solo cuatro de estos 12 países donde el número aumentó en valores absolutos. A Nigeria corresponde hoy en día prácticamente uno de cada cinco niños no escolarizados en el mundo.

Esta clasificación quizás omita a algunos países que probablemente se cuenten entre los que obtienen peores resultados, pero que no aparecen en ella por no disponer de datos suficientes. Se trata de países muy poblados pero con tasas de niños sin escolarizar bajas, tales como Bangladesh, el Brasil y China. Son asimismo países que han vivido situaciones de conflicto a raíz de las cuales millones de niños se vieron privados del derecho a la educación, como el Afganistán, el Iraq, la República Democrática del Congo, Somalia y el antiguo Sudán.

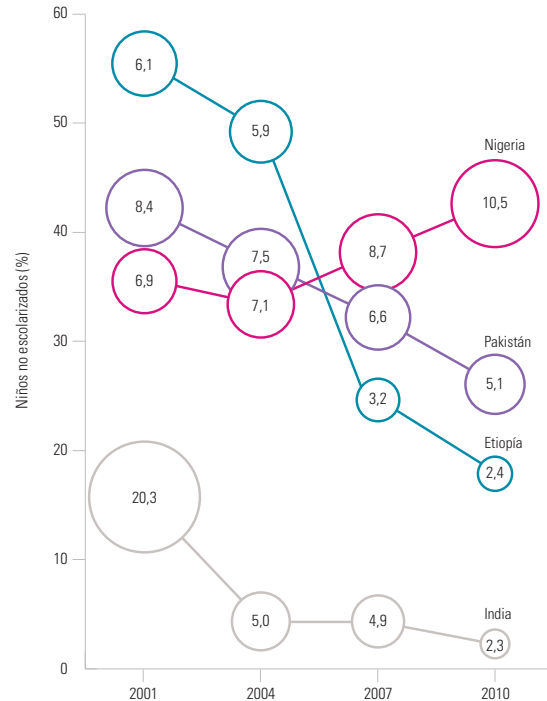
En el caso de la República Democrática del Congo, la falta de datos administrativos recientes se ve compensada por otras fuentes, a tenor de las cuales es probable que el país se cuente entre los cinco que registran las cifras más elevadas de niños no escolarizados. De las encuestas de hogares realizadas se desprende que la proporción de niños sin escolarizar se redujo aproximadamente de la mitad en 2001 a una cuarta parte en 2010 (Ministerio de Planificación y Reconstrucción de la República Democrática del Congo y UNICEF, 2002; Instituto Nacional de Estadística de la República Democrática del Congo y UNICEF, 2011). Pero con una cohorte de 11 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria, es probable que la población sin escolarizar se sitúe aún muy por encima de los 2 millones.

Los cuatro países que registraron las cifras más elevadas de niños sin escolarizar han seguido trayectorias diferentes durante el último decenio. Entre 2001 y 2008, la proporción de niños sin escolarizar en la India disminuyó de 17% a 2%. Etiopía también registró progresos espectaculares: el número de niños no escolarizados se redujo en más de un 60% durante el mismo periodo. El Pakistán avanzó de forma más lenta, mientras que en Nigeria el número de niños sin escolarizar aumentó en más de 50%, con lo que en 2010 hubo 3,6 millones de niños no escolarizados más que en 2000 (Gráfico 1.13).

Pueden asimismo detectarse distintas modalidades de progreso y estancamiento en cuatro pares de países con una población sin escolarizar más reducida, pero igualmente respetable (Gráfico 1.14). Tanto Marruecos como el Yemen han logrado reducciones considerables de la población no escolarizada. Pero Marruecos ha avanzado de forma más rápida. Se ha beneficiado de una estabilidad política relativa y una menor tasa de

Gráfico 1.13: En Nigeria, el número de niños sin escolarizar es importante y ha aumentado

Tasa y número de niños en edad de asistir a la escuela primaria no escolarizados, 2001 a 2010



Notas: El tamaño de la burbuja es proporcional a la cantidad de niños sin escolarizar. Las cifras que figuran en las burbujas indican el número de niños no escolarizados. Las cifras de 2001 correspondientes a Nigeria proceden de 2000. Las cifras de 2010 correspondientes a la India proceden de 2008.

Fuente: Base de datos del IEU.

crecimiento demográfico. Además, el Yemen fue uno de los pocos países que redujo los gastos en educación desde 1999, aunque partió de un nivel inicial relativamente alto. Los progresos de Côte d'Ivoire no estuvieron a la par de los de Ghana. El conflicto que afectó seriamente a Côte d'Ivoire en el último decenio provocó desplazamientos internos y situaciones de inseguridad que perjudicaron la escolarización.

En Filipinas, el gasto en educación disminuyó como porcentaje del ingreso nacional, y el conflicto reinante siguió afectando a una gran parte del país, mientras que en Indonesia se experimentó una mejora de la seguridad. Por último, aunque tanto Kenya como la República Unida de Tanzania lograron grandes avances, puede sostenerse que el aumento considerablemente mayor del gasto en educación en esta última contribuyó a lograr una escolarización casi universal.

Incluso en los países que han hecho grandes progresos para lograr la EPU, algunos grupos siguen estando rezagados, lo que hace necesaria la adopción de políticas selectivas para atenderlos. En 2011 existían mayores probabilidades de que las niñas pobres de zonas rurales de Etiopía no hubieran asistido nunca a la escuela.

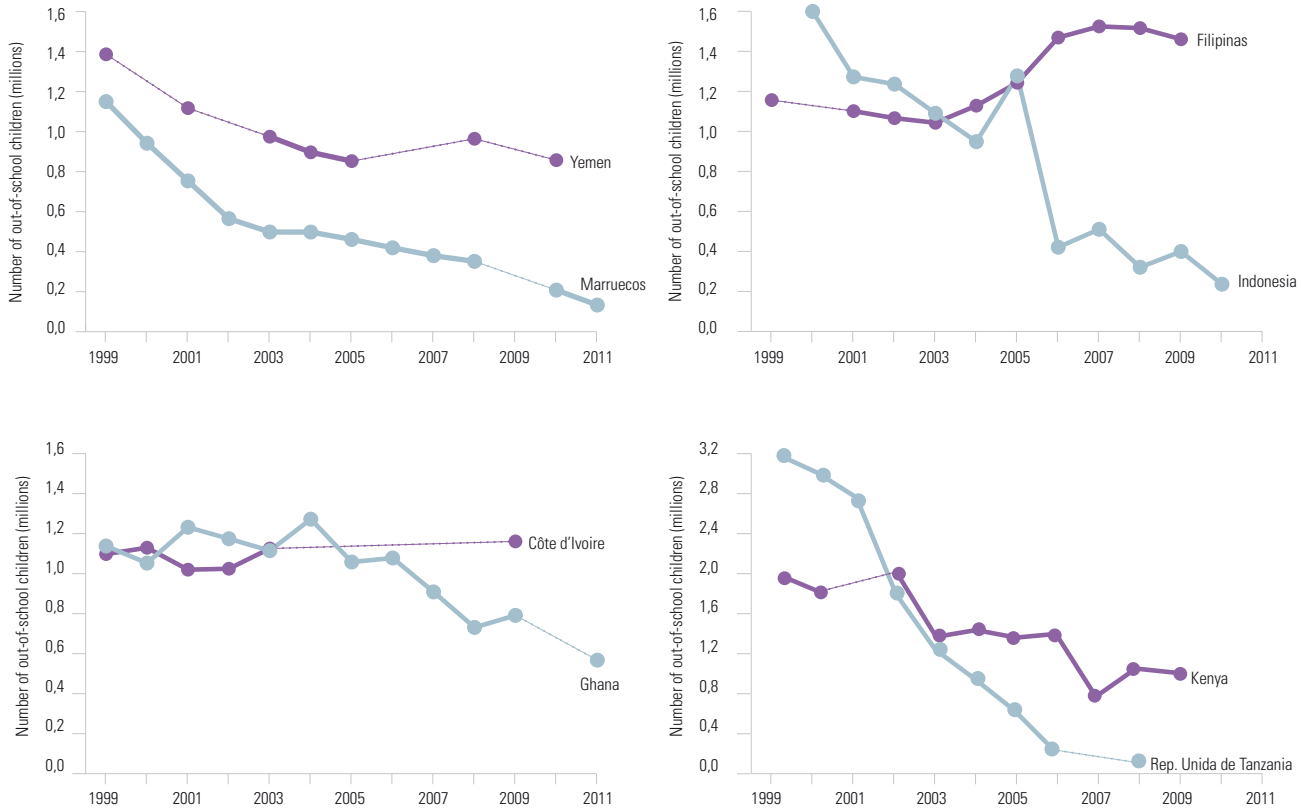
Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

Las posibilidades de que los varones y niñas de familias acomodadas de las zonas rurales de Etiopía vayan a la escuela son similares a las de sus homólogos en centros urbanos: solo uno de cada diez niños ricos carece de esa

posibilidad. En cambio, el 43% de las niñas pobres del medio rural de edades comprendidas entre los 7 y los 16 años no ha ido nunca a la escuela (Gráfico 1.15).

Gráfico 1.14: Los países con un gran número de niños sin escolarizar han seguido trayectorias diferentes

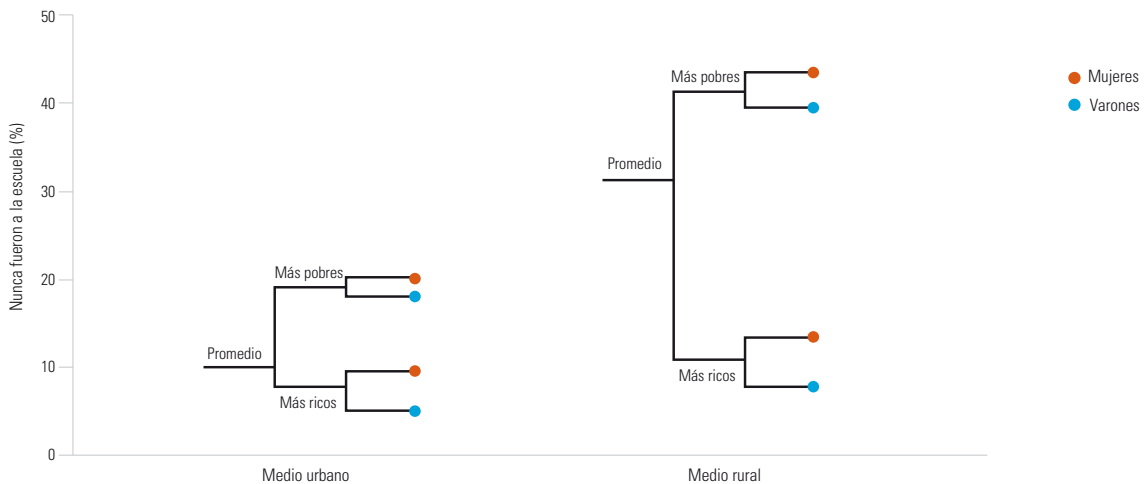
Número de niños en edad de recibir educación primaria no escolarizados en un grupo de países seleccionados, 1999 a 2011



Nota: La línea punteada en el gráfico indica que no existen datos sobre los niños sin escolarizar correspondientes al año de que se trate.
Fuente: Base de datos del IEU.

Gráfico 1.15: En Etiopía, las niñas y jóvenes pobres de zonas rurales tienen menos probabilidades de ir a la escuela

Porcentaje de niños de 7 a 16 años de edad que no han asistido nunca a la escuela, por ubicación geográfica, nivel de riqueza y sexo, Etiopía, 2011



Nota: Las expresiones "más pobres" y "más ricos" se refieren a los hogares situados en el 20% inferior y superior, respectivamente, según un índice de riqueza, excepto por los "más pobres" del medio urbano, con que se hace referencia a los hogares situados en el 40% inferior.
Fuente: UNESCO (2012c).

Hechos y cifras 1.4: Ingresar a la escuela a tiempo es fundamental.

El retraso al ingresar en el primer grado de la enseñanza primaria es un obstáculo importante al logro de la EPU, pues es más probable que los niños que empiezan la escuela tardíamente abandonen los estudios antes de finalizar el ciclo escolar.

En 2010, en 59 países que proporcionaron información sobre la distribución por edades de los niños que acababan de ingresar a la escuela, aproximadamente el 8% de los nuevos ingresados a primer grado tenían al menos dos años más que la edad oficial. El promedio fue significativamente mayor en los 23 países del África Subsahariana que proporcionaron datos, ya que el 20% de los niños había comenzado la escuela con un retraso de como mínimo dos años con respecto a la edad oficial (base de datos del IEU). Aun así, es posible que los datos administrativos hagan subestimar el alcance del problema, ya que los registros escolares de países de ingresos bajos y medianos a menudo no suelen presentar datos precisos sobre la edad de los alumnos (UNESCO, 2010b).

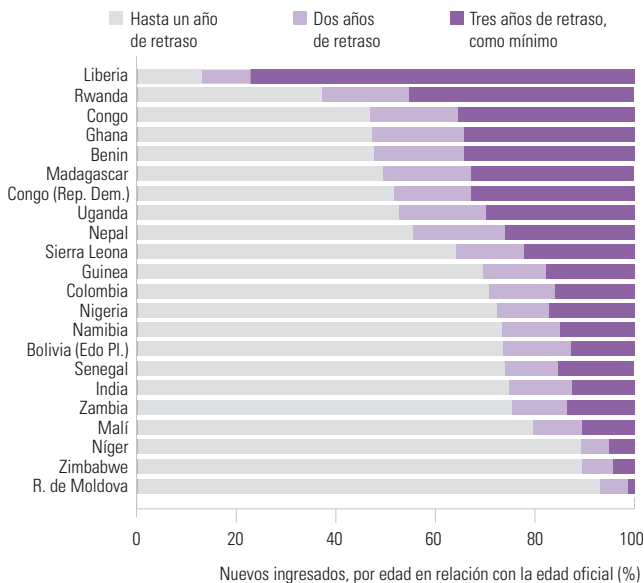
Esta tendencia a la subestimación queda manifiesta en un nuevo análisis de los datos de una encuesta sobre demografía y salud realizada en 22 países para el presente informe, entre 2005 y 2010. En promedio, el 38% de los alumnos que ingresaron a la escuela primaria tenía como mínimo dos años más que la edad de ingreso oficial. En los 16 países del África Subsahariana analizados, el promedio fue del 41%, esto es, el doble de las estimaciones realizadas basándose en los registros escolares (Delprato, 2012). En Liberia, por ejemplo, aproximadamente el 87% de los alumnos que ingresaron al primer grado tenían dos años más que la edad oficial, y el 77% tenía como mínimo tres años más (Gráfico 1.16). Esta situación es en alguna medida una herencia del conflicto: hay muchos niños mayores que ahora desean tener la oportunidad de asistir a la escuela. Pero el ingreso tardío constituye también un problema en los países que no han vivido esa situación. En Ghana, el 53% de los alumnos tenía como mínimo dos años más que la edad oficial.

Los datos que arrojan las encuestas de hogares proporcionan información suplementaria sobre las características de los alumnos cuyo ingreso es tardío en la escuela, y revelan que es más común en los hogares pobres. En Madagascar, el 62% de los alumnos de la quinta parte de los hogares más pobres ingresó a la escuela primaria en 2008 con dos años de retraso, como mínimo, respecto de la edad de ingreso oficial frente al 32% de los alumnos de la quinta parte de los hogares más acomodados. Los países más ricos presentan características similares. En Colombia, el 42% de los alumnos procedentes de los hogares más pobres comenzó la escuela con dos años de retraso frente al 11% de los alumnos procedentes de los hogares más ricos (Gráfico 1.17).

La pobreza y el ingreso tardío a la escuela están vinculados de diversas maneras. Hay más probabilidades de que los niños pobres vivan más lejos de la escuela; además, a menudo no pueden costearse los gastos de transporte. Algunos quizás no van a la escuela hasta que no son capaces de recorrer distancias largas caminando. Por otra parte, es probable que a los padres también les preocupe la seguridad en los largos trechos que sus hijos tienen que recorrer para llegar a la escuela, especialmente en el caso de las niñas.

Gráfico 1.16: El ingreso tardío en la escuela primaria es un problema generalizado en los países de ingresos bajos y medianos

Distribución de los niños recién ingresados en comparación con la edad oficial de ingreso a la escuela en un grupo de países seleccionados, 2005 a 2010



Nota: En la categoría "hasta un año de retraso" se incluye a los niños que comienzan a ir a la escuela a la edad debida o antes de la edad de ingreso oficial.

Fuente: Delprato (2012), basado en datos de la encuesta sobre demografía y salud.

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

Gráfico 1.17: El ingreso tardío es más común entre los niños desfavorecidos

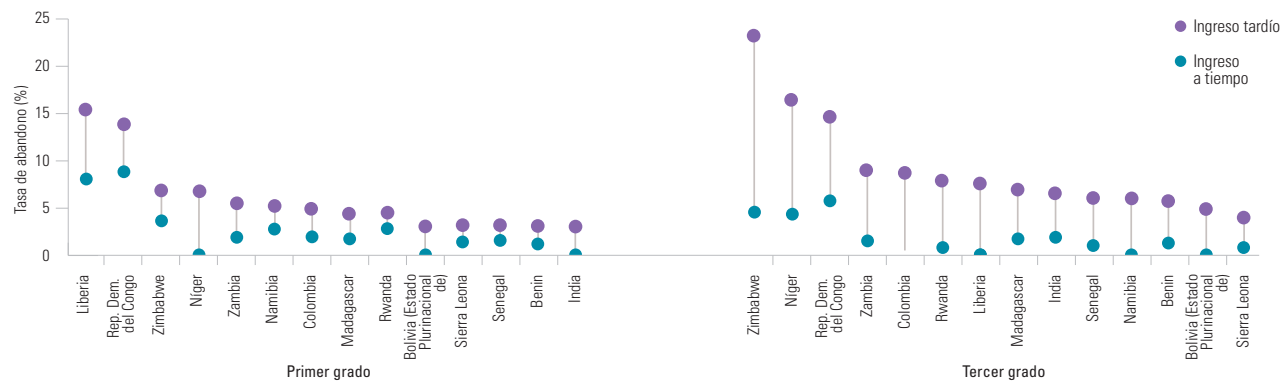
Porcentaje de niños en primer grado de escuela primaria cuya edad supera como mínimo en dos años la edad oficial de ingreso, por nivel de riqueza, en un grupo de países seleccionados



Fuente: Delprato (2012), basado en datos de la encuesta sobre demografía y salud.

Gráfico 1.18: Las probabilidades de abandonar los estudios son mayores en el caso de los alumnos que rebasan la edad oficial correspondiente al grado que cursan

Tasa de abandono por grado: comparación entre los alumnos que tienen la edad oficial correspondiente al grado que cursan y los que tienen dos años más, como mínimo, en un grupo de países seleccionados, 2005 a 2010



Fuente: Delprato (2012), basado en datos de la encuesta sobre demografía y salud.

Es también posible que los padres pobres sean menos conscientes de la importancia de matricular a sus hijos a la edad adecuada, especialmente si ellos mismos no han tenido mucha experiencia de escolarización. Por último, el estado nutricional y de salud de los niños pobres es peor, lo que les plantea dificultades para matricularse en la escuela a tiempo.

El retraso en ingresar a la escuela tiene una incidencia en la capacidad de los niños de terminar el ciclo educativo. La información de los países analizados para este informe muestra que es menos probable que los que tienen la edad adecuada para el grado que cursan abandonen las clases que los que superan la edad indicada en dos años, como mínimo, y que la

diferencia se agranda durante todo el ciclo primario (Delprato, 2012). En Zambia, por ejemplo, entre los niños que tenían la edad oficial correspondiente al grado que cursaban, en 2007 aproximadamente el 2% de los alumnos abandonó en el primer y el tercer grado. En cambio, el 5% de los alumnos que tenían como mínimo dos años más que la edad oficial para el grado que cursaban abandonó en el primer grado y el 8% en el tercero (Gráfico 1.18).

El ingreso tardío aumenta la probabilidad de abandono escolar de varias formas. En primer lugar, el hecho de que en una misma clase haya niños de edades muy dispares pone en desventaja a los mayores ya que el enfoque pedagógico, los planes de estudio y el material

didáctico se adaptan a los niños más pequeños, que avanzan a un ritmo más lento (Lewin, 2007). En segundo lugar, las grandes diferencias de edad frustran a los niños mayores, que quizás sienten que no pueden integrarse bien socialmente en el aula. En tercer lugar, cabe una mayor probabilidad de que los niños mayores provenientes de hogares pobres tengan que trabajar. En cuarto lugar, en el caso de las niñas, en algunos países las que empiezan a ir a clase tarde llegan a la edad promedio de contraer matrimonio antes de finalizar el ciclo de enseñanza básica (Brown, 2012). En Nigeria, una de cada seis mujeres jóvenes de edades comprendidas entre 20 y 24 años estaban casadas o vivían en pareja antes de los 15 años. Entre las jóvenes de 15 a 19 años, solo el 2% de las casadas iba a la escuela frente al 69% en el caso de las solteras (UNICEF, 2011c).

Con respecto a los países provistos de datos administrativos para los años 1999 y 2010, ciertos indicios apuntan a una disminución del porcentaje de

niños de edades superiores a la oficial en los últimos años. En Etiopía, por ejemplo, ese porcentaje se redujo del 50% al 19%.

Sin embargo, los datos de las encuestas de hogares no revelan que las personas pobres sean las primeras en beneficiarse. Por ejemplo, entre 2003 y 2008, la disminución del número de niños que empezaba a escolarizarse a edades superiores a la oficial en Ghana y Madagascar fue dos veces mayor en el quintil más rico que en el más pobre (Delprato, 2012).

El ingreso tardío a la escuela plantea importantes desafíos a los encargados de formular políticas y exige tomar medidas en dos frentes. Para evitar el ingreso tardío, los gobiernos deben crear mayor conciencia entre los padres mediante campañas publicitarias y construir escuelas más cerca de los hogares. Para moderar el impacto del ingreso tardío, los docentes deben estar capacitados a fin de tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de los alumnos mayores.

Hechos y cifras 1.5: Los avances en el ciclo de enseñanza primaria varían dentro de un mismo país y entre los países

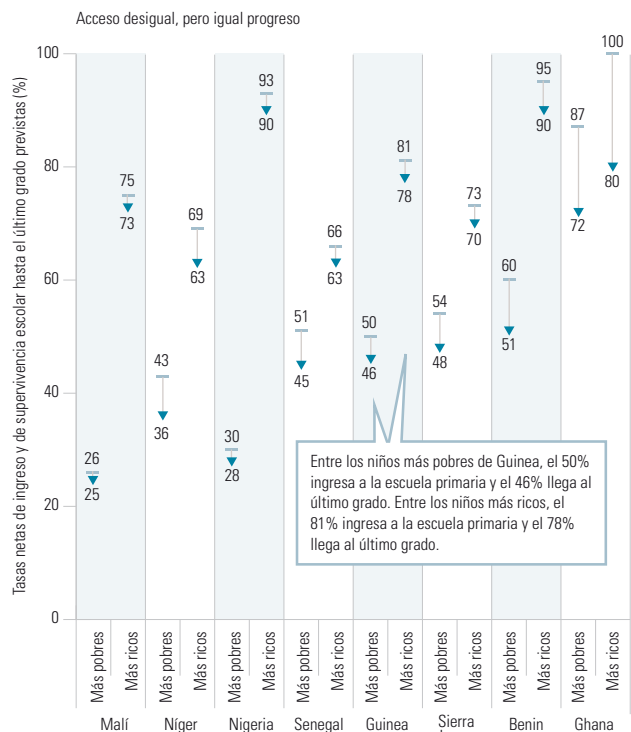
Al aproximarnos al año 2015 resulta fundamental hacer un seguimiento de las tendencias en cuanto a la manera de avanzar hasta el último grado de la escuela primaria. Muchos niños que tienen la oportunidad de ingresar a la escuela no pueden finalizar el ciclo de enseñanza primaria. El seguimiento de cohortes de niños ofrece una perspectiva integrada de las posibilidades no solo de ingresar a la escuela sino también de culminar el ciclo de enseñanza primaria.

Los datos de las encuestas de hogares relativos a la asistencia escolar pueden ofrecer valiosa información sobre las características de los niños que no pueden ingresar a la enseñanza primaria o bien finalizar el ciclo educativo. A partir de una cohorte de 100 niños, se hace un seguimiento desde su ingreso a la escuela hasta la finalización del ciclo. Para que un país logre la EPU, la tasa de finalización de la cohorte de niños prevista sería de 100. Muchos países distan mucho de alcanzar esa cifra ideal, y los más pobres se encuentran aún más rezagados.

En Uganda, por ejemplo, el número de niños procedentes de los hogares más ricos que ingresa a la escuela es de 97% en comparación con el 90% de los hogares más pobres. Al final del ciclo, las desigualdades son aún más acusadas: en los hogares más ricos, el

Gráfico 1.19: Las desigualdades que plantean el acceso a la enseñanza primaria y

Tasa neta de ingreso de la cohorte al primer grado y de supervivencia escolar hasta el último grado



Fuente: Delprato (2012), basado en datos de la encuesta sobre demografía y salud.

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

80% de niños finalizan los cursos frente a 49% de niños en los hogares más pobres (Gráfico 1.19).

La desigualdad entre los niños más pobres y los más ricos -en materia de acceso, avances en los estudios o ambas cosas- adopta diferentes formas. La India, Kenya y la República Democrática del Congo muestran características similares a las de Uganda, donde la desigualdad es patente en todo el ciclo, desde el ingreso a la escuela hasta la finalización del ciclo educativo. Algunos países del África Occidental presentan características similares en cuanto a la desigualdad en el acceso pero, una vez en la escuela, los niños demuestran una progresión similar a lo largo del ciclo educativo.

En Nigeria, la mayoría de los niños procedentes de familias ricas comienzan la escuela. En cambio, solo lo hacen 30 de cada 100 niños procedentes de los hogares más pobres. Pero una vez que empiezan a ir a la escuela es probable que sigan cursando hasta el final del ciclo.

En Colombia, el Congo, Rwanda y Zambia, la mayoría de los niños, ya sean ricos o pobres, ingresan a la escuela

primaria. Pero los que proceden de hogares ricos tienen más posibilidades de no abandonar las clases. En Rwanda, solo el 58% de niños de los hogares más pobres que empiezan a ir a la escuela llegan al último grado frente al 76 en el caso de los hogares más ricos.

Otras características, como el lugar donde vive el niño, también pueden influir en la posibilidad de que este ingrese a la escuela y finalice los estudios. En la India, el ingreso escolar y el progreso en el ciclo educativo varía según el Estado: desde una elevada tasa de ingreso y de retención escolar en Tamil Nadu hasta una baja tasa de ingreso y de retención escolar en Gujarat (Gráfico 1.20).

Al comparar los cambios que se producen en el ingreso a la escuela y el avance en el ciclo educativo en un periodo de cinco a seis años, queda claro que los países pueden obtener grandes beneficios en poco tiempo, pero también que el progreso ha sido más lento de lo que sería necesario para alcanzar la EPU, especialmente en el caso de los países que se encuentran más lejos de lograr el objetivo (Gráfico 1.21).

la finalización de ese ciclo educativo entre los hogares más pobres y los más ricos son muy acusadas

de la enseñanza primaria previstas, por nivel de riqueza, en un grupo de países seleccionados, 2005 a 2010

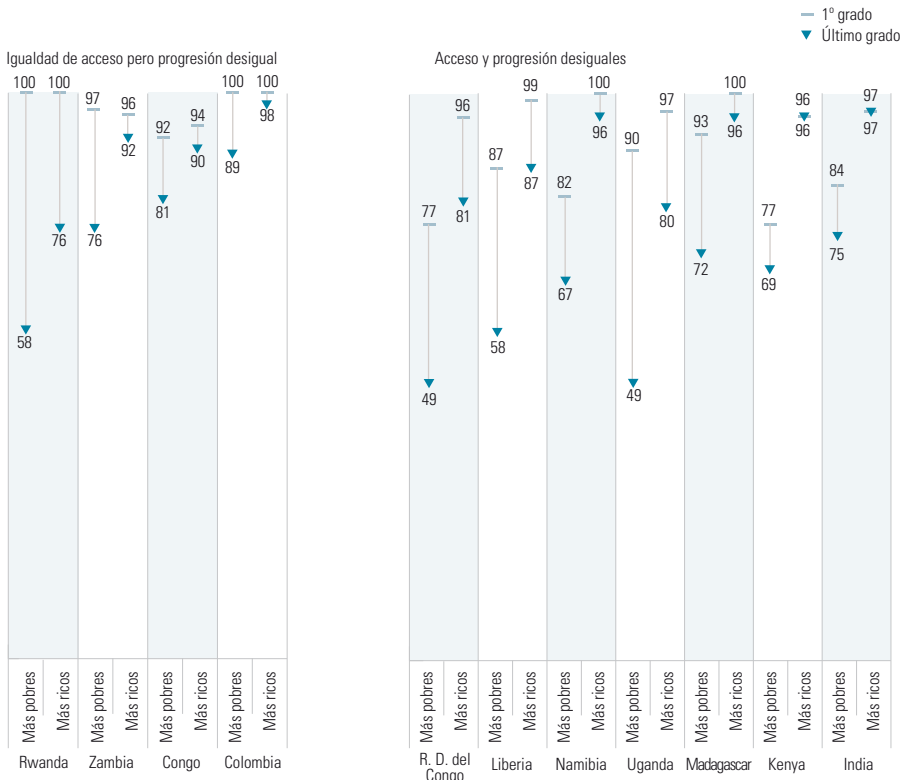
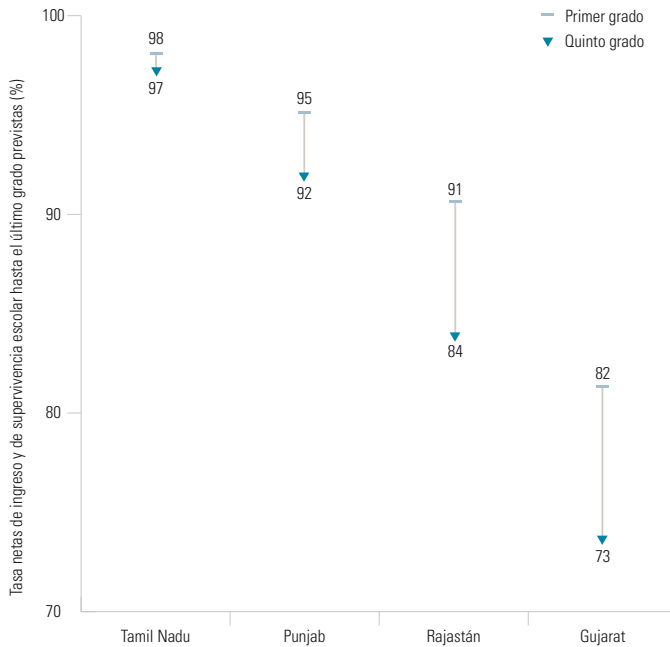


Gráfico 1.20: Un mismo país puede presentar distintas características respecto del ingreso a la escuela y a los progresos en el ciclo educativo

Tasas netas de ingreso de cohortes al primer grado y de supervivencia escolar hasta el último grado de la enseñanza primaria previstas en un grupo de estados seleccionados de la India, entre 2005 y 2006



Fuente: Delprato (2012), basado en datos de la encuesta sobre demografía y salud.

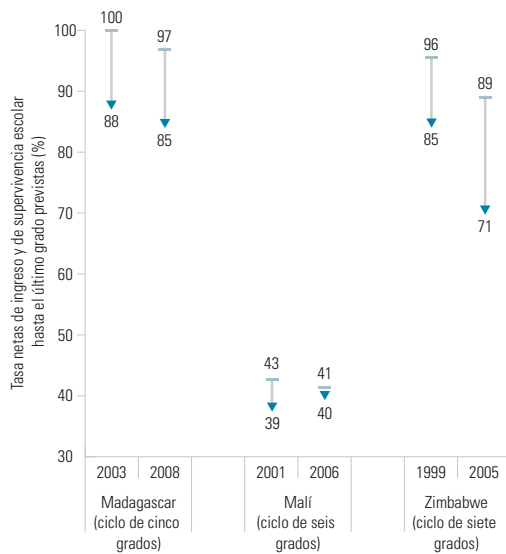
En Nepal, por ejemplo, el ingreso de niños en primer grado mejoró de 88% en 2001 a 98% en 2006. Además, una vez que los niños están en la escuela, es más probable que no abandonen las clases: durante ese periodo de cinco años, la tasa de supervivencia escolar hasta el último grado de la escuela primaria aumentó de 78 a 91%. Zambia también experimentó mejoras en cuanto al ingreso y la continuación de los estudios hasta el final del ciclo educativo. Ghana progresó en gran medida con respecto al ingreso, pero solo cuatro de cada cinco niños en cada cohorte finalizaban el ciclo educativo en 2008, al igual que en 2003.

La situación de Zimbabwe experimentó un revés. En 1999, la mayoría de los niños ingresó a la escuela; para 2005, el número de ingresos había disminuido a 89 de cada 100 niños. La disminución fue aún mayor en las cifras de los niños que finalizaron el ciclo educativo: de 85 en 1999 a 71 en 2005. En Malí, donde el mayor problema con que se enfrenta el logro de la EPU es más el del ingreso a la escuela que el de la continuación de los estudios, no hubo progreso alguno entre 2001 y 2006; la proporción de

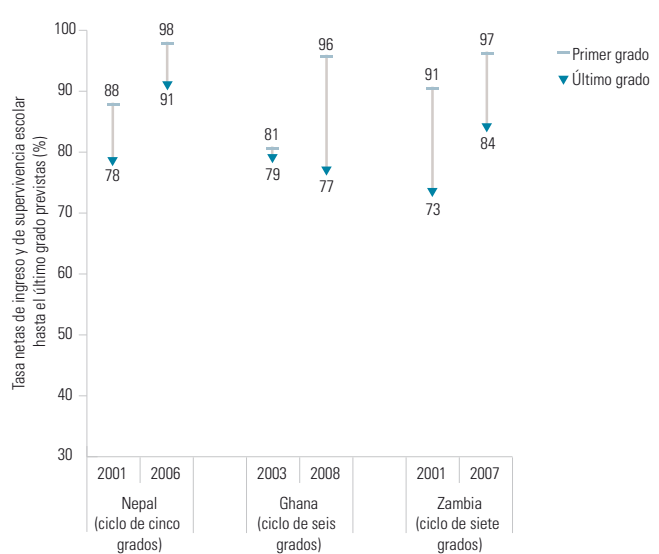
Gráfico 1.21: Los países pueden progresar en un periodo corto, pero también pueden retroceder

Tasas netas de ingreso de cohortes al primer grado y de supervivencia escolar hasta el último grado de la enseñanza primaria previstas, en un grupo de países seleccionados, 1999 a 2008

Countries that have stagnated or regressed



Countries that have progressed



Fuente: Delprato (2012), basado en datos de la encuesta sobre demografía y salud.

niños que ingresaba a la escuela o finalizaba los estudios seguía siendo de tan solo 40% en 2006.

En el poco tiempo que queda antes de la fecha límite de 2015 para alcanzar la EPU, las intervenciones a escala de todo el sistema destinadas a reducir las barreras que se interponen al ingreso a la escuela y la continuación de los estudios en el caso de los niños menos favorecidos son probablemente la forma más eficaz de tratar de acercarse

a dicho objetivo. En los países cuyo principal obstáculo es el ingreso a la escuela deben atenderse los temas del costo que representa la escolarización o las distancias hasta la escuela. Cuando el problema radica más en lograr que los niños sigan yendo a clases tras haber ingresado a la escuela, las estrategias también deben tener en cuenta el entorno de aprendizaje y garantizar que todos los alumnos cuenten con el debido material didáctico.

Eje de las políticas: Reducir los costos de las escuelas primarias para los más pobres

A medida que deja de avanzarse hacia el logro de la EPU se vuelve más urgente dar prioridad a las familias más pobres, dado que sus hijos son quienes más probabilidades tienen de quedar excluidos de la educación. Los ingresos a los que pueden recurrir estos hogares para satisfacer las necesidades básicas en materia de alimentación y salud, así como de educación, son muy escasos.

En esta sección se muestra que la supresión de los derechos de matrícula es una medida de fundamental eficacia para aumentar el acceso a la enseñanza primaria de los hogares pobres, pero se destaca que, por sí sola, no basta. Siguen existiendo muchos otros gastos que resultan prohibitivos para los hogares más pobres. En cambio, los hogares ricos pueden permitirse pagar clases complementarias o bien escuelas privadas.⁷

Las limitaciones financieras inciden en las decisiones sobre la escolarización

Los padres y tutores tienen en cuenta consideraciones económicas, sociales y culturales al evaluar los costos y beneficios de enviar a su hija o hijo a la escuela primaria. Además de los costos directos de la educación,

como los derechos de matrícula, los uniformes o el transporte, las familias también tienen que hacer frente a enfrentar costos de oportunidad indirectos, como la pérdida de ingresos que podrían haber sido generados por el niño si lo hubieran puesto a trabajar.

El análisis de las encuestas de hogares realizadas en ocho países revela que, para los padres, la carga financiera que representa la educación es el factor más importante que influye en la decisión de enviar o no a sus hijos a la escuela (cuadro 1.4).⁸ En Indonesia, por ejemplo, el 47% de los padres cuyos hijos no habían ido nunca a la escuela y el 57% de aquellos cuyos hijos habían abandonado los estudios declararon que ello se había debido fundamentalmente al costo de la educación o bien a la necesidad de que los niños trabajaran. En Nigeria, país que cuenta con el mayor número de niños sin escolarizar, la razón de que un tercio de los niños nunca hayan asistido a la escuela es porque trabajaban, mientras que un tercio de los niños que abandonaron los estudios lo hicieron debido a los costos directos.

Para mejorar el acceso a la escuela primaria de los niños más pobres no basta con suprimir los derechos de matrícula

8. La interpretación de las respuestas de las encuestas de hogares plantea varias dificultades. Las categorías de respuesta son fijas y, en algunos casos, el hecho de pedir a los padres que indiquen una única razón puede no captar situaciones en las que intervenga más de un factor. Una respuesta concreta puede enmascarar la verdadera razón. Es posible que los padres se avergüencen de admitir que ciertas cuestiones son decisivas. Cuando se permite dar varias respuestas resulta difícil definir el factor más importante. Por otra parte, también plantea dificultades la comparación de las respuestas de distintos países, ya que las categorías de respuesta pueden no ser totalmente compatibles.

7. Esta sección se basa en parte en Nordstrum (2012b).

CAPÍTULO 1

Cuadro 1.4: Las limitaciones financieras pesan cuando en un hogar se decide enviar o no los niños a la escuela

Razones dadas por los padres o tutores para que niños en edad de recibir educación primaria no estén escolarizados (%)

Motivo para no asistir a la escuela	Nunca asistió a la escuela primaria ¹					Abandonó la escuela primaria					Número de niños no escolarizados (en miles)
	Costo	Trabajo	Distancia	No es necesario	Otros	Costo	Trabajo	Distancia	No es necesario	Otros	
Respuesta única											
Bangladesh ² , 2008	...	...	...	...	...	25	5	10	24	36	...
Indonesia, 2009	44	3	2	0	52	52	5	5	2	36	236
Iraq, 2007	5	0	6	41	48	11	4	11	49	25	...
Sudáfrica, 2007	26	6	9	1	57	10	0	11	5	74	679
R. U. Tanzania, 2007	5	8	10	12	64	6	15	4	43	32	137
Uganda, 2007	15	21	13	25	25	47	4	1	21	27	623
Respuestas múltiples³											
Egipto ⁴ , 2005-06	61	34	6	38	—	33	20	11	61	—	368
Nigeria, 2010	27	34	34	9	—	33	17	8	27	—	10 542

Notas: 1. Con referencia a los niños que nunca han asistido a la escuela primaria, se excluyeron los casos en que los padres afirmaron que su hijo o hija era demasiado pequeño para ir a la escuela, por suponer que estos niños sí se escolarizarían a la 2. Los resultados de Bangladesh se refieren a todos los niños sin escolarizar (tanto los que no fueron nunca a la escuela como los que abandonaron). 3. En las encuestas de opción múltiple, las respuestas no completan el 100% y no se aplica la categoría de "otros". 4. Los resultados de Egipto se refieren a los niños que abandonaron el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012) basados en los datos de las siguientes encuestas de hogares: Encuesta nacional de hogares de Uganda, 2005-2006; Encuesta nacional socioeconómica de Indonesia de 2009; Encuesta sobre el presupuesto de los hogares de Tanzania, 2007; Encuesta socioeconómica de hogares del Iraq, 2008, y Estudio sobre la dinámica de los ingresos nacionales en Sudáfrica, 2008; los datos fueron extraídos de los informes de las encuestas de Bangladesh (Nath y Chowdhury, 2009), Egipto (El Zanaty y Gorin, 2007) y Nigeria (Comisión Nacional de Población de Nigeria y RTI International, 2011); Cuadro estadístico 5 del Anexo.

En Indonesia, la mitad de los padres cuyos hijos no habían ido nunca a la escuela o habían abandonado los estudios dijeron que esa situación se debía al costo de la educación o bien a la necesidad de trabajar.

Aun cuando la importancia de los factores financieros no queda manifiesta inmediatamente, es probable que igual influyan. En el Iraq, por ejemplo, el 41% de los padres cuyos hijos no se matricularon nunca y el 49% de aquellos cuyos hijos abandonaron los estudios informaron de que la decisión se había tomado por que la educación no era necesaria. Este punto de vista se basa muy probablemente en la percepción de que el costo de la educación supera los beneficios que aporta, como la perspectiva de obtener salarios más elevados en el futuro.

Otro de los obstáculos citados por los padres fue el de las distancias a la escuela, lo que se traduce en gastos de transporte. Es posible que solo los hogares más ricos puedan asumir importantes gastos.

Los padres indican el costo como una de las principales razones por la que sus hijos no van a la escuela. Esta razón se ve respaldada por el análisis realizado en las mismas encuestas, del que se desprende que, en los ocho países, los niños de los hogares más pobres son

quienes tienen mayores probabilidades de no estar escolarizados. En Nigeria, por ejemplo, el 62% de los niños del quintil más pobre no asistió a la escuela en 2010 frente a solo el 2% de los clasificados en el quintil más rico (Gráfico 1.22).

El gasto en educación que realizan los hogares es muy dispar

Aun si una familia pobre puede enviar a todos sus hijos a la escuela, debe tomar una decisión respecto de la cantidad de recursos que dedicará a mejorar las posibilidades de que finalicen los estudios y obtengan buenos resultados escolares. Esta decisión depende de la disponibilidad inmediata de dinero y del peso relativo que se le dé al gasto en educación respecto de la satisfacción de otras necesidades básicas.

Un estudio del gasto de los hogares en 15 países del África Subsahariana entre 2001 y 2007 reveló que los hogares dedican en promedio el 4,2% de sus gastos totales a la educación: el quintil más rico dedica el 5,4% y, el más pobre, el 2,6% (Foko y otros, 2012).

Gráfico 1.22: Los niños de las familias más pobres tienen mayores probabilidades de no escolarizarse

Porcentaje de niños no escolarizados en edad de recibir educación primaria, por quintil de ingresos o de gastos y por sexo, en un grupo de países seleccionados



Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012) basados en los datos de las siguientes encuestas de hogares: Encuesta de datos sobre educación de Nigeria, 2010; Encuesta demográfica y de salud de Tanzania, 2010; Encuesta de hogares sobre educación, Egipto, 2005-2006; Encuesta general de hogares de Sudáfrica, 2009; Encuesta nacional de hogares de Uganda, 2005-2006; Encuesta socioeconómica de hogares del Iraq, 2007; Encuesta socioeconómica nacional de Indonesia, 2006, e Ingresos y gastos de los hogares de Bangladesh, 2010.

Los costos directos suelen incluir pagos obligatorios a las escuelas, tanto de matrícula como de otra índole, algunos de las cuales pueden no contar con sanción legal. Incluyen asimismo los gastos necesarios para otros costos de la escolarización, de cuantía más o menos fija, como uniformes y manuales escolares. Pueden existir otros costos variables en función de las circunstancias de la familia (por ejemplo, el transporte) o referidos a gastos facultativos dirigidos a mejorar la calidad de la experiencia escolar (por ejemplo, clases particulares complementarias).

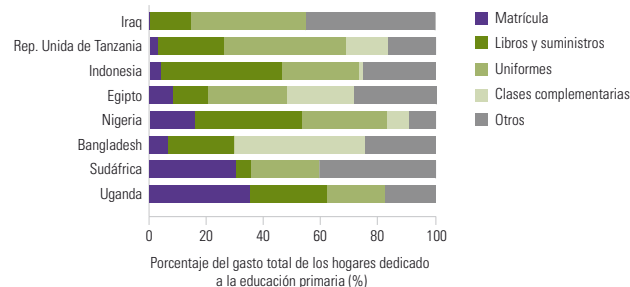
Siete de los ocho países analizados en este informe han eliminado, en principio, los derechos de matrícula en la enseñanza primaria.⁹ Sin embargo, si se hace un promedio de los ocho países, la matrícula y otros gastos afines representan cerca del 15% del gasto familiar en educación en los hogares con hijos que asisten a escuelas primarias públicas. En Sudáfrica y en Uganda, la proporción que representa la matrícula alcanza una tercera parte del gasto

9. Sudáfrica es el único de los ocho países que no ha suprimido completamente los derechos de matrícula, pero lo ha hecho en el 60% de las comunidades más pobres.

total de los hogares en enseñanza primaria por hijo. Otros costos directos comunes, los libros y artículos de papelería representan aproximadamente una cuarta parte; los uniformes otra cuarta parte, y las clases particulares complementarias alrededor de una octava parte, como promedio en los ocho países (Gráfico 1.23).

Gráfico 1.23: En ocho países, los derechos de matrícula constituyen casi el 15% del gasto de los hogares en educación

Desglose de los costos de la educación primaria por niño y por tipo de gasto en los hogares con hijos que asistan a escuelas primarias públicas en un grupo de países seleccionados



Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012) basados en los datos de las siguientes encuestas de hogares: Encuesta de datos sobre educación de Nigeria, 2010; Encuesta de hogares sobre educación, Egipto, 2005-2006; Encuesta general de hogares de Sudáfrica, 2009; Encuesta nacional de hogares de Uganda, 2005-2006; Encuesta nacional de seguimiento de Tanzania, 2008-2009; Encuesta nacional socioeconómica de Indonesia, 2006; Encuesta socioeconómica de hogares del Iraq, 2007, e Ingresos y gastos de los hogares de Bangladesh, 2010.

En Uganda, los derechos de matrícula representan una tercera parte del gasto de los hogares en educación

CAPÍTULO 1

Los hogares más ricos gastan sumas considerablemente superiores que los hogares más pobres por cada niño. Por lo que respecta a los hogares que envían a sus hijos a escuelas primarias públicas, las variaciones van de dos veces y media en el Iraq y en la República Unida de Tanzania a casi ocho veces en Sudáfrica. Estas variaciones aumentan considerablemente si se amplía la gama de modo que incluya a los hogares cuyos hijos van a escuelas privadas. En Nigeria, el gasto promedio que realiza el 20% de los hogares más ricos en la enseñanza primaria pública por cada hijo triplica con creces el que realiza el 20% de los hogares más pobres y es más de 10 veces mayor si se tienen en cuenta tanto las escuelas primarias públicas como las privadas. Aproximadamente el 66% de los niños de los hogares más ricos asiste a escuelas privadas. El gasto por alumno procedente de un hogar rico es de 135 dólares, en promedio, en tanto que asciende a tan solo 39 dólares en una escuela pública. En comparación, solo un 6% de los niños de los hogares más pobres asiste a escuelas privadas. El gasto de la mayoría de los niños de esos hogares que asisten a la escuela pública es inferior a 12 dólares por niño (Gráfico 1.24A).

La composición del gasto en educación primaria de los hogares también difiere entre los hogares más pobres y los más ricos, incluso entre los que envían a los niños únicamente a la escuela pública. Los hogares más ricos o bien gastan más en rubros no esenciales para mejorar

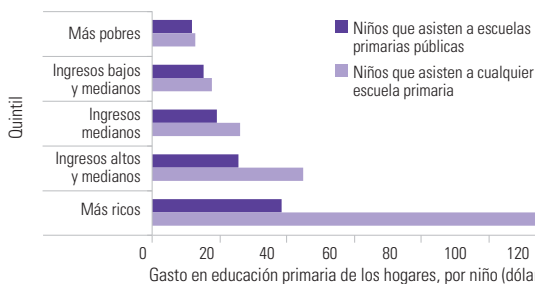
la educación de sus hijos, como una mayor cantidad de útiles escolares de mejor calidad, o bien pueden pagar clases complementarias. El gasto en educación pública en Nigeria demuestra algunas de estas características (Gráfico 1.24B). Los hogares más ricos asignan una parte mucho mayor de sus gastos en educación primaria a las clases particulares complementarias (18%) que los hogares más pobres (2%).

El monto que se gasta en la escolarización de cada niño también puede variar dentro de los hogares. Debido a la discriminación por motivos de género es posible que no todos los niños de una misma familia se beneficien en igual medida. Esa discriminación puede manifestarse de distintas formas. En algunos países, es más probable que las niñas no estén escolarizadas y, por lo tanto, que no generen gasto alguno en materia de educación, especialmente las pertenecientes a los hogares más pobres, como demuestran los casos de Egipto, el Iraq y Nigeria (Gráfico 1.22). Una vez que las niñas han ingresado a la escuela, es posible que sea menos aún lo que se gaste en ellas. En la India, por ejemplo, si bien hay pocos indicios de discriminación a la hora de adoptar decisiones sobre la escolarización primaria existen pruebas de parcialidad en favor de los varones al tomar decisiones sobre los gastos en educación en estados como Andhra Pradesh y Madhya Pradesh (Azam y Kingdon, 2011; Zimmermann, 2012).

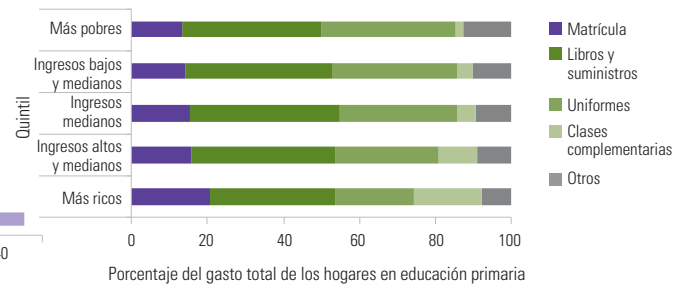
En Nigeria, el 66% de los niños ricos asiste a escuelas privadas en comparación con solo un 6% de los niños pobres

Gráfico 1.24: En Nigeria, los hogares ricos gastan más para mejorar la calidad de la educación de sus hijos

A. Costos de la educación primaria, por niño y por quintil de ingresos, en dólares, Nigeria, 2010



B. Desglose de los costos de la educación primaria por niño y por tipo de gasto en los hogares que envían a sus hijos a escuelas primarias públicas, por quintil de ingresos, Nigeria 2010



Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012) basados en la encuesta sobre datos de educación de Nigeria, 2010; Comisión Nacional de Población de Nigeria y RTI Internacional (2011).

La eliminación de los costos directos puede ayudar a los hogares pobres a enviar a sus hijos a la escuela primaria

Si bien la eliminación del pago oficial de derechos de matrícula es un paso fundamental para alcanzar la EPU, por sí solo, no basta. La aplicación de esta medida debe vigilarse cuidadosamente a fin de que no se vuelvan a introducir derechos de matrícula de forma indirecta, al tratar las escuelas de compensar los fondos perdidos. Asimismo se deben tomar medidas para que la eliminación de los derechos de matrícula no acrecienten las desigualdades entre quienes pueden pagar una educación de mejor calidad y quienes no pueden hacerlo. Dado que los derechos de matrícula no representan sino una parte de los costos de escolarización y que existen otros costos directos e indirectos que a menudo impiden que los niños vayan a la escuela, es necesario contar con otras estrategias que ayuden a los hogares pobres.

Eliminación de los derechos de matrícula

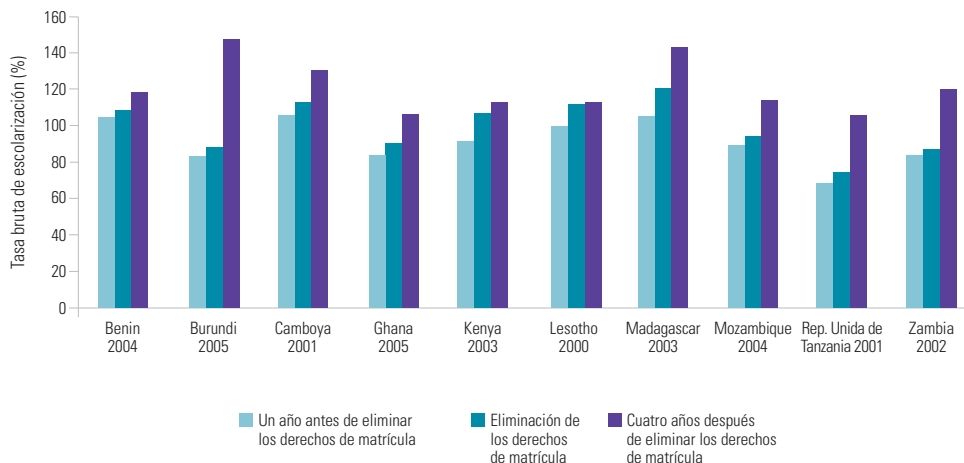
Muchos países han eliminado los derechos de matrícula oficiales de conformidad con el compromiso contraído en virtud del Marco de Dakar de que la educación primaria sea "totalmente gratuita". La eliminación de los derechos de matrícula tuvo importantes repercusiones positivas en la escolarización

durante el año en que se eliminaron esos derechos o los años siguientes (Gráfico 1.25). En Burundi, por ejemplo, la tasa bruta de escolarización fue del 83% en 2004, el año anterior a la eliminación del pago de derechos de matrícula; aumentó al 88% en el año en que se suprimió ese pago como parte de la promesa electoral después del conflicto y, en 2009, se situaba en un 147%.

Los países suelen introducir exenciones de los derechos de matrícula de forma indiscriminada. Por ejemplo, la Ley de derecho a la educación en la India se aplica a todos los niños de 6 a 14 años de edad (Recuadro 1.3). La eliminación del pago de derechos de matrícula funciona como una suerte de retransferencia de los recursos del Gobierno a las familias de los niños en edad de asistir a la escuela primaria. Esta transferencia beneficia de manera desproporcionada a los hogares más pobres por dos razones: son los que más probablemente se hayan visto excluidos de la educación debido a la imposibilidad de pagar derechos de matrícula, y los que tienden a tener más hijos en edad escolar. En las zonas rurales de Kenya, el quintil de hogares más pobres fue el que sacó mayor provecho de la eliminación de los derechos de matrícula (del 21% en 2004 al 30% en 2007), puesto que los nuevos ingresos a la escuela eran principalmente de los niños más pobres (Muyanga y otros, 2010).

Gráfico 1.25: La eliminación del pago de derechos de matrícula ha impulsado la asistencia a la escuela primaria

Tasa bruta de escolarización en primaria, antes y después de la eliminación del pago de los derechos de matrícula en un grupo de países seleccionados



Fuente: Base de datos del IEU.

Recuadro 1.3: La Ley de derecho a la educación de la India

La India ha hecho enormes adelantos para reducir el número de niños sin escolarizar, pasan de 20 millones en 2000 a 2 millones en 2008. La labor tendiente a consagrar el derecho a la educación de todos los niños en la legislación comenzó en 1993 por medio de una decisión de la Corte Suprema basada en el principio de que nadie puede vivir con dignidad sin educación y de que, por ende, la educación debe ser un derecho fundamental. En 2002, en la 86ª enmienda a la Constitución se preveía una ley en virtud de la cual la educación iba a ser gratuita y obligatoria. Al Gobierno le llevó otros siete años promulgar la Ley sobre el derecho a una educación gratuita y obligatoria que entró en vigor en abril de 2010 y permitió consolidar las leyes existentes en los distintos estados en materia de educación obligatoria.

La aplicación de la ley no ha sido sencilla. Se han producido desacuerdos entre los gobiernos central, estatales y locales acerca de la distribución de las responsabilidades financieras para cumplir las normas establecidas por la ley en materia de educación. El seguimiento también ha resultado

difícil. La ley permitió iniciar actuaciones judiciales contra instituciones o personas que hubiesen violado el derecho de los niños a la educación. La Comisión Nacional de Protección de los Derechos del Niño, órgano oficial encargado del seguimiento de la aplicación de la ley, recibió 2.850 reclamaciones relacionadas con, entre otros, los procedimientos de admisión, prácticas discriminatorias, la asistencia docente, los lugares reservados en las escuelas privadas, el cobro de derechos de matrícula y las malas infraestructuras. Ahora bien, en marzo de 2012, la Comisión había resuelto solo una de cada cuatro denuncias.

La experiencia de la India demuestra que garantizar el derecho de todos los niños a la educación gratuita y obligatoria es un gran avance, pero pone de relieve la necesidad de reforzar el derecho con reglas claras y una financiación suficiente que permita su aplicación. Además, deben superarse los obstáculos institucionales para que toda posible infracción sea investigada y perseguida en justicia.

Fuentes: Economic Times (2010); Gazette of India (2009); Isaac (2012); Little (2010); Mehrotra (2012); Taneja y otros (2012).

En Uganda, pese a haberse eliminado los derechos de matrícula, las desigualdades en materia de gastos entre los ricos y los pobres son cada vez mayores.

En Sudáfrica se adoptó otro tipo de planteamiento: la supresión del pago de derechos de matrícula se escalonó según el nivel de ingresos y se dirigió en primer lugar a los hogares más pobres. No obstante, aun cuando se cuenta con la información necesaria para realizar una selección eficaz, algunos niños pobres igual quedan excluidos. La política de las "escuelas sin matrícula" eliminó el pago de esos derechos inicialmente en las que recibían al 40% de los niños más pobres en 2007, extendiéndose dos años más tarde a las escuelas que atendían al 60% de ellos. Las escuelas se clasificaban por lo general según el nivel de pobreza de su zona de captación, aunque cada provincia perfeccionó esta clasificación tomando como base información aún más detallada disponible localmente (Wildeman, 2008). Sin embargo, los niños pobres también viven en zonas cuyas escuelas siguen cobrando derechos de matrícula: de acuerdo con datos de encuestas de hogares, solo el 65% de los niños del quintil más pobre se benefició de la exención del pago

de derechos en 2009 (Nordstrum, 2012a). Pese a que la eliminación del pago de matrícula ha tenido resultados en general positivos, muchos niños de hogares pobres todavía no pueden finalizar la escuela primaria, lo que indica que existen otros factores de exclusión, como otro tipo de costos financieros. En muchos casos, cuando se habla de suprimir el pago de derechos se hace referencia solamente a la matrícula. Esto significa que quedan otros costos que las familias tienen que asumir. Por ejemplo, Nigeria anunció una iniciativa de enseñanza básica universal en 1999, y aprobó la ley correspondiente en 2004 (Obanya, 2011). Si bien se eliminaron los derechos de matrícula, el 10% de los padres informaron de que habían asumido algún otro tipo de gasto en 2010. Alrededor del 57% de los padres también informaron de que habían pagado una suscripción obligatoria a la asociación de padres y docentes, y otro 40% tuvo que pagar tasas de examen (Comisión Nacional de Población de Nigeria y RTI International, 2011).

Si bien la eliminación del pago de derechos de matrícula ha contribuido a ampliar el acceso de los niños pobres a la educación, es posible que la capacidad que tienen los hogares más ricos de asumir otros costos perpetúe las desigualdades en materia de escolarización. El caso de Uganda proporciona ideas útiles. La eliminación del pago de matrícula en 1997 generó un gran aumento de la escolarización, especialmente de los niños más pobres (Deininger, 2003). Pero esto significó que los hogares más pobres, cuyos hijos antes no iban a la escuela, tuvieron que dedicar parte de sus escasos ingresos a los otros gastos que supuso la escolarización. Los hogares acomodados cuyos hijos ya iban a la escuela pudieron reasignar el dinero ahorrado para cubrir otros gastos, lo que mantuvo, o incluso acrecentó, la ventaja comparativa de sus hijos. Se desprende de las tres series de la encuesta nacional de hogares de Uganda que los hogares más acomodados que enviaban a sus hijos a la escuela primaria pública habían aumentado los montos asignados a la educación, lo que acentuó las desigualdades entre ricos y pobres en materia de gastos: entre 1999 y 2006, el gasto por niño aumentó de 4 a solo 6 dólares entre los hogares más pobres, pero de 46 a 82 dólares entre los más ricos (Gráfico 1.26).

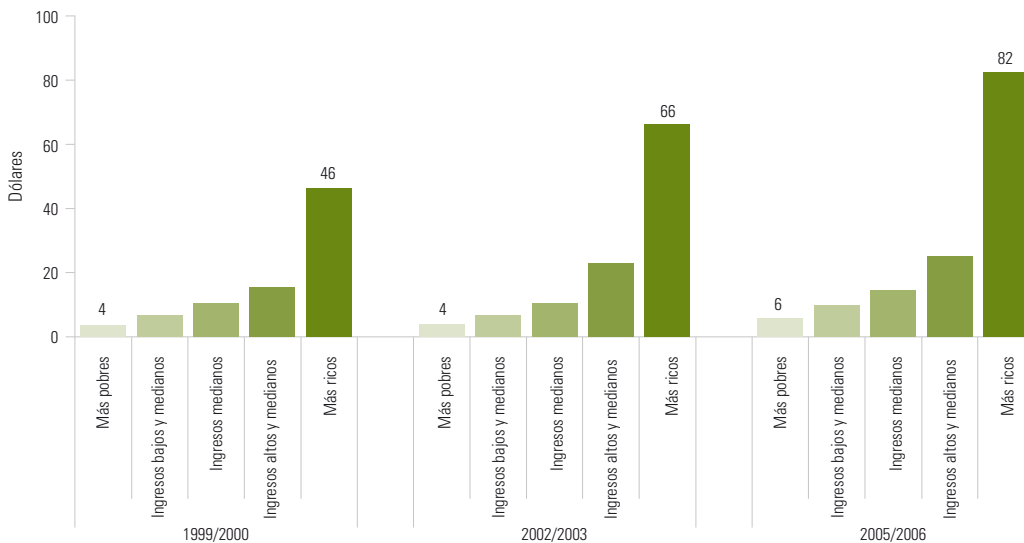
La eliminación de los derechos de matrícula debe irse de acompañar subvenciones por alumno para compensar la pérdida de fondos de las escuelas

En los casos en que se han eliminado las matrículas oficiales, las escuelas deben ser compensadas por la pérdida de fondos que esto les ocasiona pues, de lo contrario, pueden cobrar tasas no oficiales que impongan una carga similar a los hogares. De no suceder así, quizás no se ocupen de mantener la calidad, por ejemplo, dejando de reparar las infraestructuras o comprando menos manuales escolares. Las subvenciones por alumno, que proporcionan fondos a las escuelas en función de su matrícula, son un medio por el que suele atenderse esta necesidad.

En Ghana, los derechos de matrícula se suprimieron en 1995, pero aun así se esperaba que los hogares asumieran otros gastos. Para resolver ese problema, en 2005 empezó a aplicarse un programa de subvenciones por alumno. En un primer momento, las subvenciones eran equivalentes a unos 3 dólares por alumno y, en 2008, aumentaron a 4,5 dólares (Akyeampong, 2011). Sin embargo, los hogares deben pagar todavía tasas de examen o suscripciones a asociaciones de

Gráfico 1.26: En Uganda, tras eliminar el pago de derechos de matrícula, las desigualdades entre los hogares más pobres y los más ricos por lo que respecta a los gastos en educación se acentuaron

Gasto en educación por niño en los hogares que envían a sus hijos a escuelas primarias públicas, Uganda, 1999 a 2006



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012) basado en las tres series de la encuesta nacional de hogares de Uganda.

CAPÍTULO 1

Aunque en Timor-Leste no es obligatorio usar uniformes, estos representan la mitad del gasto en educación de las familias más pobres

padres y docentes, que solo representan el 6% de sus gastos totales en educación (Akaguri y Akyeampong, 2010).

Los gobiernos deben demostrar su empeño en que el monto de las subvenciones de alumno quede fijado a un nivel adecuado, se mantenga su valor y se beneficie realmente a las personas pobres. Por ejemplo:

- En Mozambique, mediante el programa Apoyo Directo às Escolas se proporciona a las escuelas primarias subvenciones para comprar materiales didácticos, entre ellos, artículos que hubieran tenido que pagar anteriormente las familias, como libros y artículos de papelería (UNICEF, 2011a). Desde 2005 la subvención equivale aproximadamente a un dólar por alumno de escuela primaria y solo el 71% de ese monto se dedicó a elementos que podrían reducir el gasto familiar, como libros, artículos de papelería u otro material didáctico (Banco Mundial y UNICEF, 2009). Esto indica que el monto de la subvención es muy pequeño en relación con las necesidades.
- En la República Unida de Tanzania se introdujo una subvención por alumno simultáneamente a la eliminación del pago de derechos de matrícula en 2001. Pero entre 2002 y 2009, el valor real de la subvención por alumno disminuyó más del 30% para situarse en aproximadamente 7 dólares por alumno, y ni siquiera alcanzó para financiar un conjunto completo de manuales escolares (Uwazi, 2010). Por otra parte, un estudio de seguimiento del gasto público reveló que la cantidad presupuestada efectivamente equivalía solo a 5 dólares y que la cantidad recibida por las escuelas había sido de 4,5 dólares (Claussen y Assad, 2010).
- En Indonesia se suprimieron los derechos de matrícula en 2005 en el marco de la política de educación básica gratuita. El programa de ayuda al funcionamiento de las escuelas (Bantuan Operasional Sekolah) consistente en suministrar subvenciones en bloque (equivalentes a aproximadamente 43 dólares por alumno) fue adoptado en ese momento para garantizar la capacidad de las escuelas de financiar sus costos operacionales sin

revertir la carga a los hogares. De acuerdo con las directrices, los fondos también pueden utilizarse para apoyar directamente a los niños pobres, principalmente pagando los gastos de transporte. Sin embargo, solo un tercio de las 1.250 escuelas encuestadas había procedido de esa forma efectivamente (Widyanti y Suryahadi, 2008).

El costo de los uniformes puede resultar prohibitivo para los hogares pobres

Algunos gobiernos han adoptado medidas para que el costo de los uniformes escolares no sea un factor que impida el acceso a la escuela. Antes de que en la India se eliminara el pago de los derechos de matrícula se concedían subvenciones a hogares que no podían costearse los uniformes por medio del Programa de educación primaria de distrito (Ayyar y Bashir, 2004).

Otra opción adoptada por algunos países es eliminar el requisito de llevar uniforme. Sin embargo, a veces los resultados de este tipo de intervenciones han sido limitado. Timor-Leste suprimió este requisito durante el proceso de eliminación del pago de derechos de matrícula en 2000 (Banco Mundial, 2003). Sin embargo, se desprende de un análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, basado en la encuesta sobre niveles de vida de 2007, que incluso siete años después de la eliminación oficial, los uniformes escolares representaban el 52% del gasto total de los hogares en educación primaria por niño en el 20% de los hogares más pobres. En Uganda, en donde también se eliminó el requisito en 2003 (Avenstrup y otros, 2004), el análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo revela que en 2006 los uniformes escolares representaban el 28% del gasto total de los hogares en educación primaria por niño en el 20% de los hogares más pobres.

Cuando el requisito del uniforme ha sido obligatorio durante mucho tiempo, no siempre ha bastado con eliminar la obligación para que desaparecieran las barreras sociales que suponía no llevar uno. El estigma que acarrea no llevar uniforme o usar uno de calidad inferior puede afectar en particular la asistencia de las niñas a la escuela (Departamento de Educación de Sudáfrica, 2003).

Para los hogares son significativos los beneficios potenciales que conlleva suprimir este costo. En Kenya, como parte de un proyecto patrocinado por distintas ONG, se hizo una selección aleatoria de alumnos que recibirían uniformes escolares, cuyo costo oscilaba entre 4 y 7 dólares. Según una evaluación realizada, los alumnos que recibieron un uniforme redujeron su tasa de absentismo del 15% al 9%. El estudio examinaba asimismo los efectos a largo plazo, pero no se encontraron efectos importantes sobre la probabilidad de finalizar el ciclo de enseñanza primaria y el número de años de enseñanza cursados (Evans y otros, 2011). Esto podría sugerir que si bien resulta útil aliviar a los hogares pobres la carga de asumir costos elevados, para lograr resultados positivos a largo plazo también se requieren medidas que se centren en la calidad.

Las clases complementarias están solo al alcance de algunos

En algunos países ha surgido un sistema educativo paralelo, a menudo debido a la mala calidad de las escuelas públicas. Después del horario escolar, los niños pagan clases particulares para aumentar sus posibilidades de aprobar los exámenes y pasar al grado superior. El costo que ello supone puede ser considerable, es probable que quienes menos beneficiados resulten sean los niños más pobres.

En Bangladesh, en 2010 aproximadamente el 43% de los niños de la escuela primaria pública del quintil de hogares más pobres habían recibido clases complementarias frente al 67% de los niños procedentes del quintil de hogares más ricos. En Egipto, las cifras correspondientes fueron del 25% y del 47% en el periodo 2005-2006.

No solo es más probable que las familias más acomodadas recurran a las clases complementarias sino también que efectúen mayores gastos debido, en muchos casos, a la contratación de profesores más experimentados, la opción de clases individuales y no grupales, un mayor número de clases. En Bangladesh y en Egipto, los hogares más ricos gastan en clases complementarias cuatro veces más que los más pobres (Gráfico 1.27).

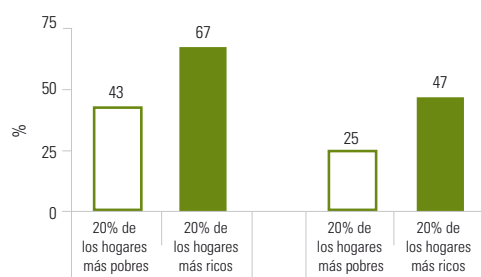
Las clases complementarias pueden aumentar aún más las desigualdades en materia de calidad entre la enseñanza que reciben los niños ricos y la que reciben los niños pobres. Para los profesores también puede ser una oportunidad de aumentar sus ingresos. En algunos países, como Camboya y Egipto, los profesores no imparten el contenido curricular en su totalidad durante el día lectivo, de modo que los alumnos se vean obligados a tomar clases complementarias en las que se completan las partes no dictadas (Dawson, 2011; Hartmann, 2008).

En Bangladesh y en Egipto, los hogares más ricos gastan en clases particulares complementarias cuatro veces más que los más pobres

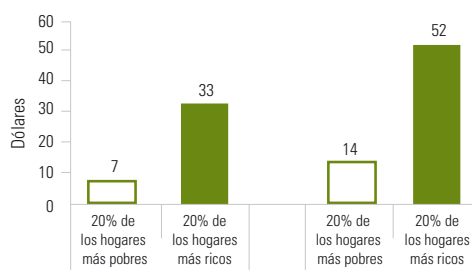
Gráfico 1.27: Es más probable que los hogares más acomodados gasten sumas mayores en clases complementarias para sus hijos

Clases complementarias abonadas por los hogares que envían a sus hijos a escuelas primarias públicas, Bangladesh (2010) y Egipto (2005-2006)

A. Porcentaje, por nivel de ingresos



B. Gasto medio por hijo, por nivel de ingresos



Fuentes: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012) basado en la encuesta de gastos e ingresos de Bangladesh, 2010 y en la encuesta de hogares de Egipto sobre educación, 2005-2006.

CAPÍTULO 1

Con el costo anual que supone una escuela privada en un barrio de viviendas precarias de Lagos podría alimentarse a una familia de seis integrantes durante 70 días

Una vez que tal práctica se generaliza resulta muy difícil revertirla con medidas punitivas. Sin embargo, pueden tomarse disposiciones para aliviar la carga que sufren los hogares pobres. Los gobiernos pueden reducir la demanda de clases complementarias, por ejemplo, evitando los exámenes que tengan un carácter decisivo. También pueden mejorar las inspecciones a fin de asegurarse de que los profesores imparten los programas de estudio que corresponde (Bray, 2009).

¿Pueden los pobres acceder a escuelas privadas que cobren derechos de matrícula bajos?

En algunos países, especialmente en aquellos donde el aumento acelerado de la escolarización tras la eliminación del pago de derechos de matrícula provocó un franco deterioro en la calidad de la enseñanza primaria pública, se ha registrado un aumento de establecimientos de enseñanza primaria privada que piden derechos de matrícula bajos. Para quienes están a favor de estos establecimientos su aumento contribuye a ampliar el acceso en donde no hay suficientes escuelas públicas y mejora la calidad (Tooley y Dixon, 2006).

Ciertos datos indican que estas escuelas están siendo frecuentadas por algunos niños de hogares pobres (UNESCO, 2009). Pero si bien los derechos de matrícula son bajos, los costos generales que acarrearán a los hogares son mucho más elevados que los de las escuelas públicas. El resultado es que los hogares más pobres no pueden pagar estos establecimientos. Los últimos datos de encuestas realizadas en ocho países muestran que el gasto per cápita de los hogares cuyos hijos asisten a escuelas primarias privadas asciende a 220 dólares en comparación con 36 dólares si asisten a escuelas públicas (Foko y otros, 2012).

Se estima que el costo promedio de la educación de un niño en una escuela privada en el barrio de viviendas precarias de Makoko, en Lagos (Nigeria), es de 217 dólares anuales, es decir, el equivalente de unas cuatro bolsas de 50 kg de arroz, que alimentarían a una familia promedio de seis integrantes durante aproximadamente 70 días. Enviar a tres niños a una escuela de ese barrio cuesta el equivalente del 46% del salario mínimo de Lagos (Härmä, 2011a). En zonas rurales de Uttar Pradesh (la India), según

una encuesta, un 41% de los niños, estaban matriculados en escuelas privadas. Por lo general eran niños que procedían de los hogares más acomodados de las aldeas, mientras que casi todos los niños de los hogares más pobres concurrían a escuelas públicas. Estos hogares no podían permitirse pagar escuelas privadas, cuyo costo superaba más de ocho veces el de las escuelas públicas. Los costos resultaban prohibitivos para el 40% de los hogares más pobres, que tendrían que utilizar hasta un 30% del ingreso total del hogar para enviar a sus hijos a escuelas primarias privadas (Härmä, 2010).

Dado que los costos de los establecimientos de enseñanza privada con derechos de matrícula bajos son inasequibles, para que los hogares más pobres también puedan acceder a la educación una de las soluciones son los bonos. El pago regular y previsible de la matrícula con bonos también podría beneficiar a las escuelas que reciben pagos irregulares de padres pobres que dependen principalmente de empleos precarios.

Sin embargo, el sistema de bonos no es una solución de fácil aplicación. Muchas escuelas privadas que piden matrículas bajas no están registradas. Esto es lo que sucede, por ejemplo, con las tres cuartas partes de las escuelas privadas de Lagos (Härmä, 2011b). Dichas escuelas no podrán participar en un programa oficial de bonos, respaldado por el Gobierno. Para la aplicación efectiva será necesario cumplir asimismo una serie de requisitos administrativos. La selección eficaz y eficiente de los posibles beneficiarios plantea grandes dificultades, así como la capacidad del Gobierno de aplicar un programa a gran escala. Incluso en los países en donde existe esa capacidad, la oposición pública puede hacer de los bonos una opción poco popular desde el punto de vista político. En Chile, por ejemplo, los estudiantes protestaron contra los resultados de un programa de bonos bien asentado en el país, que se percibía como poco equitativo (UNESCO, 2009).

Otra cuestión que debe abordarse es la aplicación de los programas de bonos a una escala que puedan beneficiar a las personas más desfavorecidas. En el Pakistán, la Fundación para la Educación de Punjab ha estado aplicando

desde 2006 un programa de suministro de bonos a niños de medios desfavorecidos con el que pueden elegir entre más de 1.000 escuelas privadas que piden derechos de matrícula bajos (Fundación para la Educación de Punjab, 2012a). En un país con 5,10 millones de niños no escolarizados, el programa está beneficiando a un número pequeño: 267 escuelas y 80.000 alumnos (Fundación para la Educación de Punjab, 2012b). Además, la región de Punjab del Pakistán es donde se registran las tasas de escolarización más elevadas; por consiguiente, el programa de bonos no se está dirigiendo a los lugares del país que más lo necesitan.

Los gobiernos pueden optar entre invertir sus escasos recursos para detener el deterioro de la calidad de la escuela pública o bien subvencionar a los hogares para que envíen a los niños a escuelas privadas a través de programas de bonos. Aunque los bonos pueden presentarse como una solución rápida, probablemente la inversión en la escuela pública sea la mejor forma de beneficiar a las personas más pobres.

Fortalecimiento de las políticas de protección social para que los hogares puedan enviar a sus hijos a la escuela primaria

El costo que plantea la escolarización puede aliviarse ayudando a los hogares en gastos de educación concretos, y también adoptando medidas que permitan a los hogares incrementar y estabilizar sus ingresos, lo que liberaría recursos que podrían invertir en educación. Las repercusiones en la educación dependen de la magnitud de la intervención, el diseño del programa y la selección de los beneficiarios, así como de la existencia de un número suficiente de proveedores de servicios educativos de la calidad apropiada.

Becas. Algunos países tienen programas de becas selectivos a fin de compensar los costos de la educación. Indonesia puso en marcha en primer lugar un programa de becas dirigido a los niños pobres a raíz de la crisis financiera de 1997-1998, como parte del Programa de red de seguridad social (Jaring Pengaman Sosial). El Gobierno central asignó fondos destinados a la concesión de becas a los distritos, de acuerdo con estimaciones de la pobreza de una encuesta sobre el presupuesto de los hogares; los

distritos asignaron fondos a escuelas teniendo en cuenta las características de la comunidad, y los comités escolares decidieron quiénes serían los distintos beneficiarios. La cuantía considerable de la beca (equivalente al doble del gasto promedio de los hogares en la enseñanza primaria de un niño del quintil de menores ingresos) y la eficacia razonable de la selección (siete de cada diez beneficiarios pertenecían a los dos quintiles de mayor pobreza) permitió que el gobierno evitara una disminución de la escolarización primaria (Cameron, 2009; Sparrow, 2007).

Transferencias monetarias condicionadas y no condicionadas. Estos programas proporcionan subvenciones en efectivo a los hogares pobres que cumplen criterios tales como la asistencia escolar o a un centro de salud, o bien a ciertos grupos de población, sin condiciones. Las transferencias monetarias son de uso común en los países latinoamericanos; muchas se han evaluado rigurosamente y se ha demostrado que tienen consecuencias positivas en la educación (UNESCO, 2009, 2010b). En cambio, en las tres regiones que registran el mayor número de niños sin escolarizar (Asia Oriental y el Pacífico, Asia Meridional y Occidental y África Subsahariana) hay pocos programas de gran alcance – y menos aún evaluaciones (Fiszbein y otros, 2009; García y Moore, 2012).

Por medio de uno de los programas más ambiciosos, el de transferencias monetarias para huérfanos y niños vulnerables en Kenya, se proporciona a familias extremadamente pobres una transferencia mensual no condicionada por valor de 20 dólares. Los primeros análisis apuntan a unos efectos relativamente poco significativos en la asistencia a la escuela primaria, la edad en relación al grado cursado y el avance en el ciclo educativo, lo que no sorprende puesto que los niveles promedio iniciales ya eran, por lo general, elevados. Pero los efectos son mayores para el subconjunto de niños que tiene que hacer frente a costos más elevados, como quienes viven a más de 2 km de la escuela primaria o asisten a escuelas que cobran derechos de matrícula oficiosamente (Equipo de evaluación del proyecto de transferencias monetarias para huérfanos y niños vulnerables de Kenya, 2012).

En Kenya, las transferencias mensuales no condicionadas por valor de 20 dólares han mejorado la asistencia a la escuela

En Filipinas, los más pobres reciben un monto equivalente al 20% de sus ingresos por medio de transferencias monetarias

En el marco de un proyecto elaborado por el BRAC, *Challenging the Frontiers of Poverty Reduction - Targeting the Ultra Poor*, se ofrecen varias medidas de apoyo no condicionado tendientes a proteger a personas extremadamente pobres y promover sus medios de vida, como transferencias de activos, estipendios y desarrollo de competencias. Entre 2007 y 2011 se aplicó a 300.000 hogares todo un conjunto de medidas, y a 500.000 hogares uno más reducido, lo que contribuyó a aumentar las entradas de los hogares. Si bien la atención no se ha centrado en los resultados educativos, se les ha hecho un cuidadoso seguimiento. Según una prueba aleatoria con base en una encuesta de unos 7.000 hogares, no hubo consecuencias en la asistencia a la escuela primaria ni en la tasa de repetición, a pesar de que el programa, a través de voluntarios y comités locales, fomentó la escolarización (Das y Shams, 2011).

La experiencia de Bangladesh indica que las transferencias no condicionadas de activos quizás no aumenten los ingresos de las familias extremadamente pobres de forma inmediata y que, si la transferencia es insuficiente, podría incluso aumentar la demanda de trabajo infantil en el corto plazo. Esto indica, a su vez, que el tipo de transferencia y su cuantía deben examinarse detenidamente y que, en algunos contextos, quizás resulte necesario aplicar ciertas condiciones para lograr resultados educativos positivos.

El potencial de los programas de protección social puede ser elevado en países de ingresos medianos cuyos resultados educativos siguen quedando a la zaga, como sucede en Filipinas, donde 1,50 millones de niños estaban sin escolarizar en 2009. Al no registrarse progreso alguno en los indicadores sociales, el Gobierno puso en marcha el programa *Pantawid Pamilyang Pilipino* en 2008. Los hogares beneficiarios reciben una transferencia monetaria mensual de un promedio de 19 dólares si tienen un hijo en edad escolar, que aumenta a 33 dólares cuando son tres

hijos, lo que equivale a un 20% de los ingresos del hogar. En 2011 se amplió el programa para que se beneficiara a 2,30 millones de hogares pobres, y está prevista otra ampliación con la que se beneficiaría a 4,80 millones de hogares antes de 2014. Los hogares en cuestión deben encontrarse en determinadas zonas pobres, estar clasificados como hogares pobres, contar entre sus integrantes con una mujer embarazada o, como mínimo, un hijo de 14 años de edad (a lo sumo), y cumplir con ciertas condiciones, como un historial de asistencia escolar del 85% (Fernández y Olfindo, 2011; Velunta, 2012). Se desprende de los resultados de una fase piloto que las tasas de finalización de la escuela primaria aumentaron del 68% al 73% (Banco Asiático de Desarrollo (BASD), 2010). Según los datos administrativos disponibles, entre 2008 y 2010 el crecimiento de la matrícula en la enseñanza primaria pública fue más rápido en las zonas seleccionadas que en otras zonas (Manasan, 2011).

Conclusión

La supresión del pago de derechos de matrícula en la escuela primaria ha ayudado a reducir los costos, pero no ha eliminado la barrera que supone el gasto de escolarización de los niños más pobres. Los gastos no relacionados con los derechos de matrícula —como el de uniformes y artículos escolares— pueden ser elevados, especialmente para los hogares pobres, y para sufragarlos es necesario adoptar otras soluciones. Deben formularse estrategias que permitan compensar a los hogares pobres por los costos directos de la escolarización y los costos indirectos que supone el que los niños vayan a la escuela en lugar de ir a trabajar. Es poco probable que la eliminación oficial del pago de derechos de matrícula tenga éxito a menos que se integre en un marco de financiación de la educación más amplio.

Objetivo 3**Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos**

Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

Aspectos más destacados

- A pesar del aumento del número de niños que se matriculan en la enseñanza secundaria a escala mundial, en 2010 la tasa bruta de escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria fue de solo un 52% en los países de bajos ingresos, lo que aboca a millones de jóvenes a enfrentarse a la vida sin las competencias básicas que necesitan para ganarse su sustento dignamente.
- Aunque el número de adolescentes sin escolarizar en edad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria disminuyó de 101 millones en 1999 a 71 millones en 2010, se ha estancado desde 2007. Tres de cada cuatro adolescentes sin escolarizar viven en el Asia Meridional y Occidental y en el África Subsahariana.
- No ha sido sino hasta ahora, 12 años después de haber establecido los objetivos de la EPT, que la comunidad internacional se aproxima al acuerdo de un conjunto coherente de indicadores comparables en el plano internacional relativos a la adquisición de competencias y de medios para su medición. Sin embargo, los cambios recientes no proporcionarán datos suficientes a tiempo para medir el objetivo 3 adecuadamente antes de 2015.

Cuadro 1.5: Principales indicadores relativos al objetivo 3

	Escolarización total en secundaria		Tasa bruta total de escolarización en la enseñanza secundaria		Tasa bruta de escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria		Tasa bruta de escolarización en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria		Proporción de los alumnos matriculados en la enseñanza y formación técnica y profesional en el total de los escolarizados en secundaria		Adolescentes sin escolarizar en edad de asistir al primer ciclo de la enseñanza secundaria	
	2010 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	1999 (en %)	2010 (en %)	1999 (en %)	2010 (en %)	1999 (en %)	2010 (en %)	1999 (en %)	2010 (en %)	2010 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)
Mundo	542 684	25	59	70	72	82	45	59	11	11	70 570	-30
Países de bajos ingresos	46 333	78	29	42	36	52	21	29	4	5	17 666	-19
Países de ingresos medianos bajos	204 343	47	46	61	61	76	31	48	5	5	43 214	-24
Países de ingresos medianos altos	205 788	12	72	85	89	97	52	74	13	16	8 790	-58
Países de ingresos altos	86 221	-1	99	102	102	104	97	99	17	14	899	-46
África Subsahariana	43 653	110	25	40	29	47	20	31	7	8	21 676	-4
Estados Árabes	29 722	33	59	69	75	87	43	49	14	8	3 732	-29
Asia Central	10 443	13	84	95	85	97	81	92	6	19	315	-65
Asia Oriental y el Pacífico	163 268	24	63	80	78	90	44	70	14	17	10 317	-59
Asia Meridional y Occidental	143 351	47	44	59	61	75	30	47	1	2	30 946	-22
América Latina y el Caribe	60 074	14	81	91	95	102	62	75	10	10	1 749	-48
América del Norte y Europa Occidental	61 828	2	100	102	102	105	97	99	14	13	554	-53
Europa Central y Oriental	30 347	-25	88	88	92	95	81	81	18	20	1 281	-56

Fuentes: Cuadros estadísticos 7 (informe impreso) y 8 (sitio Web) del Anexo; base de datos del IEU.

CAPÍTULO 1

En los últimos años, la agudización de los problemas sociales y económicos ha situado la adquisición de competencias en el centro del debate mundial sobre la educación. Como se expone detalladamente en la parte temática del presente informe, su consecuencia ha sido la urgencia que ha pasado a tener un objetivo fundamental de la EPT, al cual no se ha prestado la atención que merece debido a la ambigüedad de los compromisos contraídos cuando se fijaron los objetivos de la EPT en 2000.

La enseñanza secundaria formal es la manera más eficaz de potenciar las competencias necesarias para el trabajo y la vida. La expansión de la enseñanza primaria a lo largo del último decenio ha comenzado a reflejarse en un aumento de la matriculación en el siguiente nivel de la enseñanza. Entre 1999 y 2010, el número total de estudiantes escolarizados en la enseñanza secundaria aumentó un 25% a escala mundial, siendo el aumento del 78% en los países de bajos ingresos y del 47% en los países de ingresos medianos bajos.

La mayor parte de ese aumento ha tenido lugar en regiones con unos niveles iniciales de escolarización bajos. La matriculación aumentó en más del doble en el África Subsahariana, al cabo de lo cual la tasa bruta de escolarización llegó hasta el 40%. La tasa bruta de escolarización aumentó del 44% al 59% en el Asia Meridional y Occidental, y pasó del 59% al 69% en los Estados Árabes. En términos absolutos, los progresos más rápidos se realizaron en el Asia Oriental y el Pacífico, donde se registró un incremento de 17 puntos porcentuales, hasta llegar al 80%.

Sin embargo, no todos los jóvenes se han beneficiado de esa expansión. Todavía hay 71 millones de adolescentes en edad de asistir al primer ciclo de la enseñanza secundaria que no están escolarizados. La mitad de la disminución total de ese grupo desde 1999 se debe a los progresos realizados en el Asia Oriental y el Pacífico. Al igual que ocurre con el número de niños no escolarizados en edad de asistir a la enseñanza primaria, los progresos fueron más rápidos en la primera mitad de la década posterior al establecimiento de los objetivos de la EPT, entre 2000 y 2005. Es preocupante que, desde 2007, el número de adolescentes no escolarizados se haya estancado.

Ese estancamiento es especialmente patente en algunas regiones. El número de adolescentes sin escolarizar se ha mantenido en 22 millones en el África Subsahariana desde 1999, debido, en parte, al gran aumento demográfico. En el Asia Meridional y

Occidental, si bien se registró una disminución del 18% entre 2002 y 2005, no ha habido nuevos progresos desde entonces. Por ese motivo, la distribución regional de los adolescentes sin escolarizar refleja un desplazamiento hacia estas dos regiones, en las que, en 2010, vivían 3 de cada 4 adolescentes sin escolarizar, lo que representó un aumento respecto de la proporción de 3 de cada 5 registrada en 1999.

Algunos jóvenes adquieren competencias por medio de la enseñanza técnica y profesional. La proporción de alumnos de enseñanza secundaria matriculados en estos programas se ha mantenido en el 11% desde 1999. Sin embargo, hay variaciones regionales y esa proporción ha aumentado significativamente en el Asia Central, donde ha pasado del 6% en 1999 al 19% en 2010, y ha disminuido en los Estados Árabes, del 14% al 8%.

No obstante, la educación general formal y la educación secundaria técnica y profesional solo representan una parte de las modalidades de adquisición de competencias. La información sobre la escolarización en este tipo de instituciones no nos permite saber qué clase de competencias están adquiriendo los jóvenes. Se ha debatido intensamente sobre cuáles son las necesidades de aprendizaje que deberían atenderse, así como sobre la manera en que podría determinarse que se han atendido. En el Marco de Acción de Dakar se considera que los conocimientos, los valores, las actitudes y las competencias permiten tener éxito en un conjunto indisoluble de esferas de la vida, comprendidos el empleo, la participación cívica, las relaciones personales y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2000).

La parte temática del presente informe se centra en la comprensión del modo en que la adquisición de competencias puede mejorar las oportunidades de empleo de los jóvenes. A modo de preámbulo, en la presente sección se examinan los últimos cambios en la medición de la adquisición de competencias. Aunque hay algunas señales prometedoras, se dispondrá de datos adecuados demasiado tarde para permitir la medición de este objetivo antes de 2015 (Hechos y cifras 1.6). En esta sección también se presta atención a la manera en que la preparación para la vida activa puede ayudar a los jóvenes a que hagan frente a uno de los riesgos señalados en el Marco de Acción de Dakar: el VIH y el SIDA (Objetivo 3, Eje de políticas).

Hechos y cifras 1.6: Progresos alentadores en materia de medición de la adquisición de competencias

Aunque hayan transcurrido doce años desde que se establecieron los objetivos de la EPT en Dakar, la comunidad internacional dista aún mucho de haber definido lo que constituye un progreso en materia de "acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa" (que constituye lo esencial del objetivo 3), y de haber convenido en un conjunto coherente de indicadores para la comparación en el plano internacional y evaluado si se han realizado los correspondientes progresos. Hay indicios alentadores de un cambio al respecto, pero de la evolución reciente no van a sacarse a tiempo datos suficientes que permitan evaluar adecuadamente el grado de consecución del objetivo 3 antes del plazo.¹⁰

Por varios motivos, ha sido difícil efectuar un seguimiento del acceso a programas apropiados de aprendizaje y competencias para la vida. En primer lugar, son muchas las maneras en que pueden adquirirse competencias, pero los sistemas existentes no indican suficientemente qué competencias se forjan, quiénes las imparten y a quiénes. En los programas de adquisición de competencias participan muchos organismos y prestatarios de servicios, además de escuelas y otras instituciones de educación y formación, que reciben apoyo de los ministerios de educación.

Algunos programas se ejecutan en el lugar de trabajo y van desde los aprendizajes tradicionales en el sector informal hasta programas más formales de formación en el empleo. En los países en desarrollo, los programas de segunda oportunidad que proporcionan competencias básicas en lectura, escritura y aritmética, además de competencias profesionales, corren a cargo de organizaciones no gubernamentales que, a menudo, son objeto de una supervisión limitada de los gobiernos. Con frecuencia, los gobiernos no disponen de capacidad para reunir información sobre esta amplia gama de prestatarios de servicios, y muchos países han tenido grandes dificultades para presentar datos sobre los programas formales de enseñanza técnica y profesional.¹¹

10. Esta sección se basa en material proporcionado por la Sección de Enseñanza y Formación Técnica y Profesional de la UNESCO.

11. El Grupo de Trabajo Interinstitucional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional (IAG-TVET), que reúne a la Comisión Europea, la Fundación Europea para la Formación, la OIT, la OCDE, la UNESCO, el Banco Mundial y los bancos de desarrollo regionales, se creó en 2009 con el propósito de coordinar actividades de supervisión, prestando una atención especial a los países en desarrollo (IAG-TVET, 2012).

En segundo lugar, los desafíos que plantea un mundo en rápida mutación han llevado a que se reconsidere

qué significan las competencias y cómo se adquieren. Ahora se reconoce que el conjunto de cualidades que las personas necesitan a fin de "ser activos para forjar su futuro", en palabras del Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000, p. 16), es mucho más amplio que las competencias específicamente laborales en las que, hasta ahora, han solido centrarse los sistemas de enseñanza y formación técnica y profesional.

La crisis económica que afecta a los países desarrollados y los altos niveles generalizados de desempleo de los jóvenes han puesto de manifiesto la urgencia que reviste determinar las necesidades en materia de competencias y medir los niveles alcanzados. En el Plan de Acción Plurianual del G-20 para el Desarrollo, adoptado por el Grupo de los Veinte (G-20) en la Cumbre de Seúl en noviembre de 2010, se instó a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y al Banco Mundial a que elaboraran indicadores de competencias que fueran comparables en el plano internacional antes de que finalizara 2012, en especial con referencia a los países de bajos ingresos (G-20, 2010). Las organizaciones participantes han propuesto un conjunto de indicadores de competencias (Cuadro 1.6) (OCDE y Banco Mundial, de próxima publicación). Se basan, en gran medida, en indicadores que ya están disponibles, muchos de los cuales ya son objeto de un seguimiento en el marco de otros objetivos de la EPT.

Tres indicadores específicos del conjunto propuesto por el G-20 reflejan en parte lo esencial del objetivo 3. El primero son las aptitudes cognitivas de los jóvenes y los adultos. Es posible que algunos estudios permitan evaluar este indicador. La OCDE ha elaborado dos estudios de medición de las competencias de los jóvenes y los adultos. Ambos se basan en un marco común con tres categorías de competencias fundamentales: la capacidad para usar el lenguaje, los símbolos, la información y la tecnología de manera interactiva; la capacidad para interrelacionarse en

Cuadro 1.6: Indicadores relativos a la adquisición de competencias propuestos en el Plan de Acción Plurianual del G-20 para el Desarrollo

Indicador	Justificación
Capital humano	
Nivel de instrucción alcanzado por la población adulta	Medición sustitutiva del conjunto de competencias
Alfabetización de la población de jóvenes y adultos	Requisito para muchos tipos de educación postsecundaria
Aptitudes cognitivas (lectura y escritura/aritmética) de los jóvenes y los adultos*	Medición directa de la capacidad en competencias fundamentales
Adquisición de competencias	
Tasa de escolarización en la enseñanza primaria	Competencias básicas
Tasa de finalización de la enseñanza primaria	Competencias básicas
Tasa de escolarización en la enseñanza secundaria	Competencias básicas
Tasa de matriculación en la enseñanza superior	Competencias de nivel superior
Proporción de graduados universitarios/estudiantes de enseñanza superior en ciencia y tecnología	Competencias que impulsan el crecimiento económico
Participación de los jóvenes en los aprendizajes*	Fuente alternativa de adquisición de competencias
Participación de los adultos en la educación y la formación*	Aprendizaje a lo largo de toda la vida

Nota: *Estos indicadores son los que tal vez permitan medir el objetivo 3.
Fuente: OCDE y Banco Mundial (de próxima publicación).

grupos heterogéneos; y la capacidad para actuar con autonomía y ejercer un control sobre la vida y las condiciones de trabajo propias (OCDE, 2005).

Tres indicadores específicos del conjunto propuesto por el G-20 reflejan en parte lo esencial del objetivo 3. El primero son las aptitudes cognitivas de los jóvenes y los adultos. Es posible que algunos estudios permitan evaluar este indicador. La OCDE ha elaborado dos estudios de medición de las competencias de los jóvenes y los adultos.¹² Ambos se basan en un marco común con tres categorías de competencias fundamentales: la capacidad para usar el lenguaje, los símbolos, la información y la tecnología de manera interactiva; la capacidad para interrelacionarse en grupos heterogéneos; y la capacidad para actuar con autonomía y ejercer un control sobre la vida y las condiciones de trabajo propias (OCDE, 2005).

12. El Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PEICA) de la OCDE es el estudio internacional más completo de las aptitudes cognitivas de los adultos. Aprovecha un programa de medición precedente, la Encuesta sobre la alfabetización de los adultos y sus competencias para la vida (ALL), por medio de la ampliación de los dominios de competencias de lectura, escritura y aritmética para dar cabida a la solución de problemas en entornos en los que abunda la tecnología (OCDE, 2012a). La encuesta se realizó en 25 países en 2011-2012 y los resultados se publicarán en 2013.

En cooperación con la OCDE, el estudio de medición Skills Toward Employment and Productivity (STEP) ("Competencias para el empleo y la productividad") del Banco Mundial también es pertinente para medir

los progresos encaminados a la consecución del objetivo 3. En ese estudio se adopta un planteamiento de aprendizaje a lo largo de toda la vida al establecer vínculos entre las competencias y la productividad, por una parte, y el crecimiento, por otra. Consiste en una encuesta por hogares y una encuesta a empleadores.

En la encuesta por hogares del estudio STEP se evalúa la oferta de competencias entre las personas de edades comprendidas entre los 15 y los 64 años, independientemente de que trabajen o no, sobre la base de una muestra aleatoria de hogares en las zonas urbanas de los países participantes. Se evalúan los tres tipos de competencias siguientes:

- *Aptitudes cognitivas:* la encuesta versa sobre un subconjunto de la evaluación de las competencias en lectura y escritura del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PEICA) de la OCDE, y se incluyen componentes de lectura mejorados con objeto de evaluar las capacidades de los adultos que tienen competencias muy limitadas.
- *Aptitudes no cognitivas:* En la encuesta se incluyen preguntas que tienen por objeto obtener información sobre características, conductas y preferencias, y se intenta diferenciar las características de la personalidad de las aptitudes no cognitivas más maleables.
- *Competencias técnicas:* Se pide a los encuestados que describan las competencias necesarias para llevar a cabo su trabajo, como el uso de tecnología y maquinaria, la autonomía y el carácter repetitivo, la administración del tiempo y las tareas físicas.

En la encuesta de empleadores del estudio STEP se evalúa la demanda de competencias. Contiene preguntas sobre las características de la población activa, las prácticas de contratación, la formación y la remuneración.

En julio de 2012 había finalizado el trabajo de campo en el Estado Plurinacional de Bolivia, la República Democrática Popular Lao y la provincia china de Yunnan. Había comenzado a realizarse en Colombia, Sri Lanka y Viet Nam, y debía iniciarse en Ghana y Ucrania. Se prevé

Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos

su realización en Armenia, El Salvador, Kenya y Marruecos en 2013 (Sánchez Puerta y Valerio, 2012; Banco Mundial, de próxima publicación).

Por lo que se refiere a los otros dos indicadores de la iniciativa del G-20 que son pertinentes para el objetivo 3 (la participación de los jóvenes en los aprendizajes y la de los adultos en la educación y la formación), en la práctica ha sido difícil reunir datos comparativos, especialmente en los países que no son miembros de la OCDE. Con respecto a la participación de los adultos en la educación y la formación, la Unión Europea ha formulado un planteamiento sistemático de la medición de la adquisición de competencias. En su marco de referencia de ocho competencias¹³ se combinan conocimientos, competencias y actitudes que deben tener todas las personas para trabajar y otras necesidades (Parlamento Europeo y Consejo Europeo, 2006). Se han fijado cinco objetivos para 2020, uno de los cuales guarda relación directa con el objetivo 3: un promedio de por lo menos el 15% de adultos debería participar en el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Comisión Europea, 2011b). El seguimiento de ese objetivo se lleva a cabo por conducto de la encuesta anual de población activa y dos estudios que se realizan cada cinco años: la encuesta sobre la educación de adultos y la encuesta sobre la formación profesional permanente (Eurostat, 2011).

Como consecuencia del tiempo que se ha tardado en definir indicadores de seguimiento con la consecución del objetivo 3, así como de las complejidades inherentes a la reunión de información, es probable que no se disponga de datos útiles antes de que finalice el plazo de 2015. Incluso si se alcanzara un consenso, los países todavía necesitan fortalecer su capacidad, de modo que las iniciativas recientes no se queden en meros experimentos aislados sin continuidad.

Todo objetivo internacional en materia de adquisición de competencias que se establezca después de 2015 deberá definirse de modo más preciso, y deberán determinarse claramente cómo puede medirse la evolución. Esto debería

basarse en una evaluación realista de la información que puede acopiarse, a fin de evitar los problemas que han entorpecido tanto los

esfuerzos de seguimiento de la consecución del objetivo 3. Además, será necesario que algún órgano actúe de depositario de los datos que sobre competencias reunieron distintos organismos. La OIT podría desempeñar esa función habida cuenta de su responsabilidad y conocimientos especializados en esta esfera.

13. Comunicación en la lengua materna; comunicación en idiomas extranjeros; competencia en matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; espíritu de iniciativa y de empresa; y sensibilización y expresión culturales.

Eje de las políticas: La preparación para la vida activa puede ayudar a hacer frente al VIH y el SIDA

En 119 países, solo el 24% de las mujeres sabía cómo prevenir la transmisión del VIH

A la altura de 2000, el VIH/SIDA se había convertido en una crisis del desarrollo de gran envergadura que presentaba un panorama sombrío con destellos de esperanza (ONUSIDA, 2000). Sus consecuencias sociales y económicas se dejaban sentir ampliamente, no solo en el ámbito de la salud, sino también en el de la educación y en otras esferas. Una década más tarde, parece que la esperanza se ha impuesto a la desesperación. El aumento global de la epidemia mundial de SIDA se ha estabilizado gracias a las actividades de prevención de la infección por el VIH y la propia evolución natural de la epidemia, situándose los jóvenes a la vanguardia en el cambio en favor de la adopción de prácticas sexuales menos peligrosas.

Pese a ese logro, no hay lugar para la autocomplacencia. Muchos países continúan teniendo tasas altas de prevalencia del VIH (Recuadro 1.4). A la educación le corresponde

una función fundamental en el mantenimiento y fortalecimiento de esa tendencia positiva, no solo mediante el aumento del conocimiento sobre la transmisión y la prevención del VIH, sino también por conducto de los programas de preparación para la vida activa que ayudan a que los jóvenes utilicen ese conocimiento para reducir su vulnerabilidad a la infección.¹⁴

Una preparación para la vida activa en la que se preste especial atención al VIH y al SIDA alienta a los jóvenes a adoptar actitudes y conductas que protegen su salud, por ejemplo dándoles la capacidad de decidir ellos mismos en lo referente a sus relaciones sexuales y al uso de preservativos. Y lo hace ocupándose de competencias psicosociales e interpersonales como la comunicación asertiva, la autoestima, la adopción de decisiones y la negociación. Deberían adoptarse programas de preparación para la vida activa que aborden asuntos delicados de un modo que permita la participación del alumno, a fin de completar temas del programa de estudios como la educación sanitaria y la educación más general relativa al VIH y el SIDA.

Aunque es difícil analizar los resultados de los elementos de competencias para la vida de los programas generales relacionados con el VIH y el SIDA, es probable que la preparación para la vida activa haya desempeñado un papel importante cuando la educación relativa al VIH y el SIDA en las escuelas ha tenido un alcance amplio, la aplicación ha sido eficaz en general y la preparación para la vida activa se ha combinado con otras medidas de prevención. A pesar de la función clave de la educación en la prevención de la infección por el VIH, los conocimientos siguen siendo escasos. La educación puede redundar de varias maneras en una disminución del riesgo de infección por el VIH. Puede ayudar a capacitar a las jóvenes para que hagan valer sus derechos sexuales y reproductivos. Las intervenciones contempladas en los planes y programas de estudios también

Recuadro 1.4: El VIH y el SIDA siguen siendo prevalentes en algunos países

Recientemente las actividades encaminadas a controlar la prevalencia del VIH y la epidemia de SIDA han logrado algunos resultados satisfactorios. El número de nuevas infecciones por el VIH ha disminuido una quinta parte de 2001 a 2009. La prevalencia del VIH experimentó un descenso de más de una cuarta parte entre 2001 y 2009 en 33 países, entre ellos 22 del África Subsahariana. Sin embargo, muchos países siguen teniendo tasas de prevalencia del VIH altas. A escala mundial, se estima que 34 millones de personas vivían con el VIH en 2010 y que 2,7 millones se habían infectado con el VIH ese mismo año. Y, en 2009, los jóvenes de entre 15 y 24 años de edad representaron el 41% de todos los nuevos casos de infección por el VIH entre los adultos.

Las jóvenes son especialmente vulnerables y representan más del 60% de todos los jóvenes que viven con el VIH, y el 71% de todos los jóvenes que viven con el VIH en el África Subsahariana. Esta región sigue siendo la que soporta la mayor parte de la carga del VIH en el mundo y en ella se encontraba el 68% de todas las personas que vivían con el VIH y el 70% de los nuevos casos de infección en 2010. Dentro de esa región, las tasas de prevalencia son mucho más altas en la parte meridional de África que en la oriental.

Fuentes: ONUSIDA (2010, 2011b); UNICEF (2011b).

14. La presente sección se basa en Clarke y Aggleton (2012) y Samuels (2012).

Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos

aportan conocimientos fundamentales sobre el VIH y el SIDA, que resultan imprescindibles para los jóvenes antes de que inicien su vida sexual activa.

La prevalencia del VIH sigue siendo alta en algunas partes del mundo. Sin embargo, continúa habiendo un gran desconocimiento del VIH. Según estimaciones mundiales recientes, basadas en 119 países que facilitaron información, solo el 24% de las jóvenes y el 36% de los jóvenes de entre 15 y 24 años de edad eran capaces de señalar modalidades de prevención de la transmisión del VIH y de descartar las principales concepciones erróneas al respecto (ONUSIDA, 2011a).

Según los datos de las encuestas demográficas y de salud de cinco países del África Subsahariana, los jóvenes que han estado escolarizados más tiempo suelen estar más sensibilizados al VIH y el SIDA, y tienen una mayor disposición a usar preservativos, buscar asesoramiento y someterse a pruebas de detección del VIH, así como a hablar del SIDA con sus parejas (de Walque, 2009). Es más probable que las mujeres que han recibido educación sepan que el VIH no puede transmitirse por medios sobrenaturales y que usar preservativos puede reducir el riesgo de transmisión. También son mayores las probabilidades de que se sometan a una prueba de detección del VIH durante el embarazo, que sepan que el VIH puede transmitirse a un niño pequeño por la lactancia y que ese riesgo puede reducirse mediante un tratamiento con medicamentos antirretrovirales durante el embarazo (UNESCO, 2011c).

Es necesario informar a los niños de los riesgos relacionados con el VIH antes de que inicien su vida sexual activa. En el África Meridional y Oriental, donde las tasas de prevalencia siguen siendo altas, los escolares tienen un conocimiento sumamente incompleto del VIH y el SIDA. Esto plantea la inquietante cuestión de que la educación tal vez no esté contribuyendo a reducir el riesgo de infección en las sociedades donde esa intervención es más necesaria (Recuadro 1.5).

Control de la disponibilidad de programas de preparación para la vida activa

Incluso cuando los jóvenes conocen el VIH y el SIDA, ese conocimiento no basta para garantizar que adoptan un comportamiento que proteja su salud y la de los demás. Cabe la posibilidad de que no se haga uso de la información sobre la utilización de preservativos ni del acceso a ciertos servicios, como las pruebas para la detección del VIH, si las personas no tienen capacidad para negarse a tener relaciones sexuales o para negociar sobre el uso de preservativos. Es necesario que la preparación para la vida activa sea un elemento fundamental de la educación en materia de salud y sexualidad relacionada con el VIH y el SIDA, a fin de lograr que un mayor conocimiento se traduzca en un cambio de actitudes y conductas.

Muchos países informan de que esos programas existen. También se tiene constancia de que algunos se han aplicado con buenos resultados. No obstante, es necesario hacer mucho más si se quiere que esos programas lleguen al gran número de jóvenes que siguen expuestos al riesgo de infección por el VIH.

En el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos se incluyeron el VIH y el SIDA como una necesidad de aprendizaje del objetivo 3, y se señaló que “hay que elaborar programas destinados a los jóvenes que faciliten la información, técnicas, orientación y servicios necesarios para protegerlos” contra el riesgo que representa el VIH, y que “los planes de estudio basados en enfoques sobre conocimientos prácticos para la vida deberían incluir todos los aspectos de atención y prevención del VIH/SIDA” (UNESCO, 2000, pp. 16 y 20). La importancia de la preparación para la vida activa en el contexto del VIH/SIDA también se reconoció en la Declaración de compromiso en la lucha contra el VIH/SIDA, acordada en el primer periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General sobre el VIH/SIDA, la reunión anual de alto nivel a la que acuden todos los Estados Miembros con objeto de examinar las respuestas ante el VIH/SIDA y contraer compromisos políticos (Naciones Unidas, 2001).

En 2009, solo 99 de 192 países habían efectuado un seguimiento de los progresos realizados en la prestación de educación sobre el VIH basada en competencias para la vida

En la Declaración del periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General se estableció el ambicioso objetivo de garantizar que, a la altura de 2010, por lo menos el 95% de las personas de entre 15 y 24 años de edad tuviera acceso a la información, educación y servicios necesarios para adquirir la preparación para la vida que les permita reducir su vulnerabilidad a la infección por el VIH. Ha resultado difícil supervisar los progresos realizados en esta esfera por tratarse de una definición muy amplia, cuya traducción en un objetivo cuantificable y con un plazo definido es difícil.

Con uno de los 25 indicadores básicos del período extraordinario de sesiones de la Asamblea General sobre el VIH/SIDA se intenta efectuar un seguimiento de los progresos realizados en la determinación de la proporción de escuelas que habían impartido educación sobre el VIH centrada en competencias para la vida durante por lo menos 30 horas en el último año escolar. Lamentablemente, no hay directrices normalizadas respecto a lo que constituye preparación para la vida activa para hacer frente al VIH/SIDA, y la información la proporcionan los propios países, por lo que es difícil determinar su calidad. Muchos países no distinguen entre la preparación impartida en las escuelas primarias y en la enseñanza secundaria. La tasa de respuesta de los ministerios de educación también es baja: solo 99 de 192 países presentaron información sobre este indicador, bien en 2007, bien en 2009 (ONUSIDA, 2011b). Este resultado puede deberse, en parte, a que muchos ministerios de educación todavía consideran que el VIH/SIDA es responsabilidad de los ministerios de sanidad.

Pese a esos problemas, los datos disponibles inducen a pensar que muchos países imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en las competencias para la vida activa (Clarke y Aggleton, 2012). Veintitrés países, entre ellos varios con una alta prevalencia, como Kenya, Sudáfrica y Zimbabwe, informaron de que en todas las escuelas se había impartido esa educación en el último año escolar (ONUSIDA, 2010).

Una preparación eficaz para la vida activa puede cambiar actitudes y conductas

Llevar a cabo un seguimiento del alcance tan solo representa un primer paso en la evaluación de los resultados de los programas. No es tarea fácil determinar si los programas de preparación para la vida activa han tenido algún efecto en términos de reducción de la incidencia del VIH. Sin embargo, sí es posible establecer que esos programas han tenido efectos en las competencias, actitudes y conductas. En un examen de 25 evaluaciones rigurosas de programas de preparación para la vida activa, concebidos para la prevención de la infección por el VIH entre los jóvenes de 17 países, se observó que las intervenciones eficaces tienen efectos positivos en esos ámbitos (Yankah y Aggleton, 2008).

Entre los cambios de conducta positivos observados figuran un mayor aplazamiento de la primera relación sexual, un uso más frecuente de preservativos en la primera relación sexual y un menor número de parejas sexuales. Por ejemplo, en las zonas rurales de la provincia del Cabo Oriental (Sudáfrica), se constató que el enfoque participativo de la educación sexual y sobre salud reproductiva del módulo de formación *Paso a paso* era más eficaz que una sola sesión de tres horas sobre prácticas sexuales menos peligrosas y el VIH y el SIDA en lo referente a la disminución del número de parejas sexuales y al aumento del uso correcto de preservativos entre los hombres (Jewkes y otros, 2007).

De impartir preparación para la vida activa como respuesta al VIH y el SIDA se ocupan, en distintos tipos de instituciones (entre otras, las escuelas y los centros de atención para jóvenes), docentes, facilitadores y pares, y también se lleva a cabo por conducto de los sectores público, privado y no gubernamental. En ocasiones se presta una atención especial a grupos particulares que se consideran en riesgo. Los ejemplos exitosos de lo conseguido aportan una perspectiva basada en las competencias para la vida a la educación en materia de VIH y SIDA, educación sanitaria y educación sexual.

Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos

Recuadro 1.5: Los alumnos no aprenden lo suficiente sobre el VIH y el SIDA en el África Meridional y Oriental

Pese a los logros generalizados en materia de prevención de la infección por el VIH, muchas escuelas del África Meridional y Oriental no disponen de conocimientos adecuados sobre el VIH y el SIDA. Es probable que esta insuficiencia obstaculice los progresos encaminados a reducir las nuevas infecciones entre los jóvenes.

En 2007 se llevó a cabo una evaluación de los conocimientos en materia de VIH y SIDA de unos 60.000 alumnos del sexto grado (de unos 13 años de edad, en promedio) y de 8.000 de sus profesores en 14 países del África Meridional y Oriental. Las pruebas se centraron en los marcos curriculares oficiales de educación sobre el VIH adoptados por los ministerios de educación de los países participantes. Los resultados son preocupantes. Se constata que muy pocos alumnos tienen un conocimiento suficiente del VIH y el SIDA. Esta falta de conocimiento no representa una base sólida para una conducta que evite el riesgo de infección. En promedio, sólo el 36% de los alumnos demostró que disponía de los conocimientos mínimos necesarios, y no hubo más de un 7% que dispusiera del nivel adecuado.

Sobre todo, es preocupante que los grupos que son vulnerables a la infección por el VIH también sean los que tienen un mayor desconocimiento. En 12 de los 15 países, los estudiantes con una situación socioeconómica precaria o que vivían en zonas rurales aisladas tuvieron una calificación significativamente más baja en la prueba que los alumnos que tenían una buena situación socioeconómica o que vivían en zonas urbanas. La magnitud de esa diferencia variaba de unos países a otros. En Malawi, Uganda y Zambia, entre el 30% y el 40% aproximadamente de los alumnos alcanzó el nivel mínimo, independientemente de que fueran ricos o pobres. En cambio, la desigualdad era especialmente acusada en Botswana y Sudáfrica, dos de los países con las tasas de prevalencia más altas. En Sudáfrica, más de la mitad de los alumnos de hogares ricos alcanzaron el nivel mínimo, en comparación con solo uno de cada cinco alumnos de hogares pobres (Gráfico 1.28). Aunque la condición socioeconómica y el lugar de residencia son factores que afectan a los niveles de conocimiento observados en los distintos países, no se aprecian tanto las diferencias entre los sexos.

De los resultados se desprende que hay una aplicación inadecuada y probablemente una concepción deficiente de los marcos

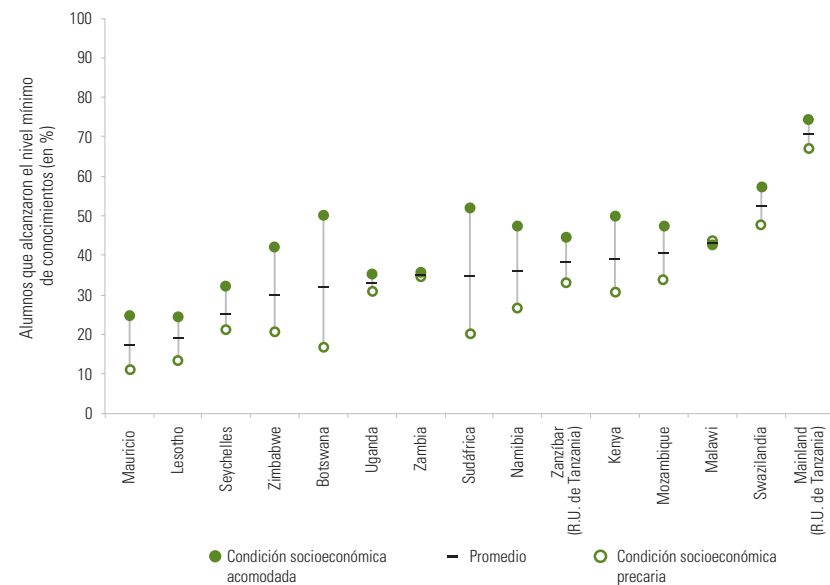
curriculares oficiales en lo tocante a la educación sobre el VIH y el SIDA. Incluso en Tanzania continental, que presentaba los mejores resultados globales, el 33% de los alumnos del sexto grado respondió que nunca había asistido a clases de educación sobre el VIH y el SIDA durante el año escolar en curso. Aunque cabe la posibilidad de que algunos docentes no tengan suficientes conocimientos sobre el VIH y el SIDA, esta no parece ser la limitación principal. Los docentes obtuvieron unos resultados mucho mejores que los de sus alumnos en las pruebas: el 99% alcanzó el nivel mínimo de conocimientos requerido y el 82% llegó al nivel deseable. Este resultado induce a pensar que los docentes no transmiten sus conocimientos adecuadamente a sus alumnos.

Esos datos apuntan a la necesidad de hacer mucho más para asegurar que las escuelas desempeñen el papel que les corresponde en la transmisión de conocimientos en los países que siguen teniendo unas tasas altas de nuevas infecciones por el VIH entre los jóvenes.

Fuente: Clarke y Aggleton (2012); Dolata (2011); Dolata y Ross (2010); Ponera *et al.* (2011).

Gráfico 1.28: El conocimiento del VIH y el SIDA varía de un país a otro

Proporción de alumnos de sexto grado que alcanzaron el nivel mínimo de conocimientos sobre el VIH y el SIDA, por condición socioeconómica, en 2007



Nota: Las expresiones "condición socioeconómica acomodada" y "condición socioeconómica precaria" hacen referencia a los alumnos en los cuartiles superior e inferior, respectivamente, de la escala de condición socioeconómica de los alumnos empleada en la encuesta del SACMEQ dentro de cada país.

Fuente: Cálculos del equipo del SACMEQ sobre la base de datos de 2007 del Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación.

Los programas escolares llegan a un gran número de jóvenes

Para poder llegar a una masa crítica de jóvenes, es necesario que los programas integrales que comprenden educación para la salud, sexual y sobre el VIH y el SIDA con un enfoque basado en las competencias para la vida sean obligatorios y formen parte de los planes y programas de estudios nacionales. Además, los programas que dan buenos resultados cuentan con un plan de estudios estructurado y secuenciado para toda la enseñanza primaria y secundaria, que se adapta progresivamente según la edad, la etapa y la situación del educando (Recuadro 1.6) (UNESCO, 2011e).

Si se quiere que la preparación para la vida activa sea eficaz, es necesario adoptar métodos interactivos, adaptables y participativos que motiven a los jóvenes a encontrar nuevas maneras de relacionarse entre sí. En México, un programa, concebido por una ONG local en colaboración con la Secretaría de Educación Pública, incorporó material sobre el VIH/SIDA en un programa preexistente de educación sexual y anticoncepción basado en competencias para la vida. Los estudiantes, por medio de juegos de roles,

practicaron la comunicación asertiva y la manera de negociar cómo y cuándo mantienen relaciones sexuales y el uso de preservativos cuando se ven sometidos a las presiones de sus pares o parejas sexuales. Entre los estudiantes que participaron en ese programa se observaron cambios positivos de actitud, confianza en su propia capacidad, autoestima, capacidad para la toma de decisiones, comunicación e intenciones, todo lo cual se mantuvo durante un año después de su participación en el programa (Givaudan y otros, 2007).

Impartir preparación para la vida práctica no es tarea fácil. Los docentes necesitan contar con una formación que les permita adoptar enfoques participativos. La evaluación de la iniciativa de marco curricular de Educación para la Salud y la Vida Familiar en cinco países del Caribe puso de manifiesto que los docentes necesitaban más formación en materia de dirección de actividades participativas. Generalmente se centraban en el contenido de las lecciones y empleaban métodos de enseñanza cuyas consecuencias eran la desatención del componente de competencias para la vida y una escasa participación de los estudiantes (Oficina Internacional de

Recuadro 1.6: El plan de estudios de Botswana da un gran impulso a la sensibilización sobre el VIH y el SIDA

Botswana ha realizado grandes avances en materia de reducción de la incidencia de nuevas infecciones por el VIH entre los adultos, y logró que, entre 2001 y 2009, esa tasa se redujera a la mitad. No obstante, continúa siendo el país con la tercera tasa de prevalencia entre los hombres jóvenes más elevada del mundo, y la cuarta más alta entre las mujeres jóvenes. Divulgar los conocimientos sobre el VIH por conducto de la educación puede ser una manera decisiva de mantener y acelerar los progresos.

A fin de redoblar los esfuerzos para la prevención de la infección por el VIH, en 2006 el Gobierno introdujo un plan de estudios nacional para la sensibilización sobre el VIH y el SIDA, en el que se adoptó un enfoque basado en la preparación para la vida activa. El Ministerio de Educación, en estrecha colaboración con el Ministerio de Salud, ha ampliado la aplicación de ese plan de estudios.

Se elaboraron conjuntos de guías para los docentes y fichas de actividades para los educandos en colaboración con docentes y otras partes interesadas clave. Son materiales interactivos, basados en la realidad local, equilibrados en materia de género y que tienen en cuenta la cultura y están adaptados a los niveles y edades de los educandos. Las fichas contienen actividades que ayudan a los educandos a analizar situaciones y ensayar respuestas adecuadas a esas situaciones. Los docentes se sirven de relatos, juegos de roles, poemas y debates en el aula. Entre los temas tratados figuran la toma de conciencia de su propia situación, el establecimiento de objetivos, la gestión del estrés, la responsabilidad social, la vida sana, las relaciones interpersonales, la sexualidad, la reducción de los riesgos, y los mitos y las realidades en materia de VIH y SIDA. En los materiales se examinan la prevención de la infección por el VIH, la abstinencia sexual y el retraso del inicio de la actividad sexual. En el caso de los estudiantes de 15 años o mayores, en el programa también se trata la cuestión de los preservativos y otros métodos de prevención y se indica dónde obtener más información al respecto.

Parece que está mejorando el conocimiento del VIH y el SIDA que se tiene en el país. La proporción de mujeres jóvenes de 15 a 24 años que señalaron correctamente varias maneras de prevenir la transmisión sexual del VIH y las principales concepciones erróneas a este respecto aumentó del 28% al 45% entre 2003 y 2009. Los esfuerzos constantes para mejorar y divulgar los enfoques de la educación sobre el VIH y el SIDA que se basan en las competencias para la vida podrían redundar en una mayor reducción de las tasas de infección al ayudar a los jóvenes a que conviertan su mayor conocimiento en actitudes y conductas seguras.

Fuentes: Education Development Center (2012); ONUSIDA (2010)

Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos

Educación (OIE) de la UNESCO, 2009; UNICEF, 2009).

Los docentes también necesitan que se les forme y se les apoye para poder impartir preparación para la vida práctica sobre cuestiones delicadas relacionadas con la sexualidad y el VIH y el SIDA. En Papua Nueva Guinea, en un programa de formación inicial obligatoria de docentes en materia de VIH y SIDA, que se ejecuta desde 2007, se adopta un planteamiento participativo y se pide a docentes en formación que reflexionen y debatan sobre temas controvertidos, elaboren planes docentes para escuelas rurales en zonas remotas y, en general, relacionen lo que han aprendido con el contexto en el que viven. De ese modo se ayuda a los docentes a que no tengan miedo de abordar cuestiones delicadas (UNESCO, 2011d).

Uno de los motivos de la renuencia a impartir clase sobre estos temas es la percepción de que hacerlo alienta la promiscuidad. Reviste una importancia fundamental lograr que todos quienes participan en esos programas sepan que no hay pruebas que sustenten esta creencia. Al contrario, unos programas de educación sexual bien concebidos generalmente contribuyen a retrasar el inicio o la frecuencia de las relaciones sexuales y redundan en un aumento del uso de preservativos. En un examen de 52 estudios de programas de educación sexual y sobre el VIH/SIDA, que se centró en los niños y jóvenes con edades comprendidas entre los 9 y los 24 años, tanto de países desarrollados como en desarrollo, se observó que solo uno condujo a un comienzo mucho más temprano de la actividad sexual (Kirby y otros, 2007). En Sudáfrica, un programa de preparación para la vida activa en la provincia de KwaZulu-Natal logró un aumento de entre 10 y 12 puntos porcentuales del uso de preservativos en la primera relación sexual entre los jóvenes de 14 a 18 años de edad (Magnani y otros, 2005).

Los mensajes deben adaptarse a los distintos grupos de edad, incluidos los jóvenes que ya son sexualmente activos. También es necesario que se reconozcan las estructuras de poder que rigen las relaciones interpersonales. En Kenya, el plan de estudios oficial promueve la abstinencia sexual con objeto de eliminar por completo las conductas que comportan

riesgos. En una evaluación aleatoria del efecto de una intervención que incluía un elemento de competencias para la vida se demostró la eficacia de un enfoque más realista. En ese proyecto se mostró a los estudiantes de octavo grado un vídeo de corta duración en el que se hacía hincapié en los riesgos que comportaban para las adolescentes las relaciones con hombres de más edad. La proyección estuvo seguida de un debate apoyado con información sobre los riesgos de infección. En las escuelas que recibieron el programa, la incidencia de embarazos entre las adolescentes en los que el progenitor era una pareja de más edad disminuyó un 61%, frente a las escuelas del grupo de control (el embarazo servía como indicador sustitutivo de la incidencia de las relaciones sexuales sin protección). El acceso a la información sobre distintos tipos de actividades de riesgo permitió a las jóvenes resistirse a la presión ejercida por hombres de más edad y reducir su exposición al riesgo, sin dejar de mantener relaciones sexuales (Duflo y otros, 2011; Dupas, 2011).

Se necesitan programas fuera de las escuelas para llegar a los jóvenes más expuestos

Los programas llevados a cabo en las escuelas no llegan a algunas de las personas que se enfrentan a un riesgo mayor, es decir, quienes ya no asisten a la escuela. Además, cuando la enseñanza en las escuelas de contenidos relacionados con la sexualidad y el VIH/SIDA es una cuestión muy delicada o tabú, los programas ejecutados fuera de las escuelas pueden representar el único medio de que disponen los jóvenes para adquirir conocimientos y competencias para la vida.

Es probable que la preparación para la vida activa fuera de las escuelas sea más eficaz cuando complementa otros servicios destinados a los jóvenes. Las actividades adaptadas, el tamaño reducido de los grupos y la participación voluntaria y anónima que caracterizan a los centros de atención para jóvenes pueden mejorar su alcance y eficacia. En Estonia, se han establecido alianzas entre escuelas que proporcionan educación sexual y centros de asesoramiento para jóvenes. Esos centros prestan apoyo a los docentes al abordar temas difíciles mediante el empleo de métodos interactivos. Una vez que los jóvenes conocen

En Estonia, las escuelas se asocian con los centros de asesoramiento para jóvenes a fin de impartir educación sobre el VIH y el SIDA

CAPÍTULO 1

estos centros y tienen la certeza de que son espacios sociales seguros en los que son bien recibidos, es más probable que vuelvan en busca de consejo. Esas alianzas, junto con una mayor disponibilidad de métodos anticonceptivos modernos y las reformas de los sistemas de salud, han contribuido a introducir mejoras significativas en los indicadores relacionados con la salud sexual de los jóvenes en Estonia (Haldre y otros, 2012; Kivela y otros, 2011).

Se ha comprobado que los programas administrados por las organizaciones de jóvenes, o los que se valen de la educación por los pares, son un medio eficaz de proporcionar preparación para la vida activa, ya que, con frecuencia, los jóvenes se sienten más cómodos hablando con sus pares. Un ejemplo lo constituye el programa *Together We Can* ("Juntos, podemos"), una alianza entre las sociedades nacionales de la Cruz Roja y los ministerios de salud de Guyana, Haití y la República Unida de Tanzania. Se ha movilizó a los jóvenes para que difundieran mensajes de prevención del VIH y el SIDA, impartieran formación en competencias para la vida y proporcionen educación y apoyo a otros jóvenes (Cruz Roja de los Estados Unidos, 2010 y 2012).

La educación por los pares también ha ayudado a mejorar el conocimiento que se tiene del VIH/SIDA en el marco del programa *Grassroot Soccer* ("Fútbol de base"), una actividad extraescolar para jóvenes de ambos sexos con edades entre 12 y 18 años en varios países con prevalencia alta.¹⁵ Han participado más de 490.000 jóvenes. El programa de estudios comprende actividades y juegos con los que se pretende impartir una educación integral en materia de competencias para la vida activa y prevención del VIH/SIDA. Estrellas del fútbol y graduados del programa *Grassroot Soccer* actúan como educadores, defensores de la comunidad y portavoces. Los docentes se han convertido en parte clave del programa en algunos países al intentar mejorar las posibilidades de que tenga una continuidad y sea reproducido y ampliado.

Diez evaluaciones del programa *Grassroot Soccer* llevadas a cabo en siete países han mostrado los efectos positivos que esta iniciativa tiene en el conocimiento, actitudes y comunicación relacionados con el VIH y el SIDA. En un estudio realizado en Zimbabwe se observó que la proporción de alumnos que sabían adónde acudir a fin de obtener ayuda para problemas relacionados con el VIH había aumentado del 47% al 76%, y la proporción de aquellos que pensaban que los preservativos eran eficaces se había incrementado del 49% al 71% (Botcheva y Huffman, 2004; *Grassroot Soccer*, 2012; Kaufman y otros, 2010).

Independientemente de que los programas de preparación para la vida activa se ofrezcan en el marco de la educación formal o fuera de éste, es necesario que reflejen el hecho de que los niños y las niñas tienen distintas necesidades y vulnerabilidades. Los grupos formados por integrantes del mismo sexo, con un docente o facilitador de ese mismo sexo, pueden promover una comunicación más abierta sobre cuestiones delicadas. Por ejemplo, conscientes de la especial vulnerabilidad de las mujeres de entre 15 y 19 años de edad, en Malawi, la iniciativa *Sister 2 Sister* ("De hermana a hermana") tiene como destinatarias a las jóvenes, que reciben preparación para la vida activa de mujeres jóvenes de más edad (las "hermanas mayores"). Se trata de una formación extracurricular: aunque complementa el plan de estudios formal de competencias para la vida que existe desde hace tiempo, también puede impartirse a mujeres jóvenes sin escolarizar. En conjunto, el programa se ha traducido en un aumento de los conocimientos de las jóvenes participantes en los ámbitos de la sexualidad, VIH/SIDA, uso de preservativos, relaciones sexuales con varias parejas o parejas simultáneas, relaciones entre personas de diferente edad, y comportamientos saludables, y se constató que esos conocimientos se conservan a lo largo del tiempo (Barakoudis, 2011).

Fortalecer e integrar la preparación para la vida activa

A menudo, las ONG se encargan de la ejecución de los programas de preparación para la vida activa. Suelen ser iniciativas extracurriculares, voluntarias y en pequeña escala, y, generalmente, no gozan del

15. *Grassroot Soccer* cuenta con centros modelo en Sudáfrica, Zambia y Zimbabwe, y ha ayudado a concebir y poner en marcha proyectos en Botswana, Etiopía, Guatemala, Kenya, Lesotho, Malawi, Namibia, la República Dominicana, la República Unida de Tanzania y el Sudán.

Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos

reconocimiento de los gobiernos. Sin embargo, pueden proporcionar enseñanzas valiosas y ser integradas gradualmente en los planes y programas de estudios nacionales, tal como ha sucedido en Indonesia, Kenya y Uganda (Leerlooijer y otros, 2011; UNESCO, 2011e).

A fin de reproducir y ampliar la escala de esos programas e integrarlos en la educación pública, es fundamental explicar por qué son necesarios a las comunidades y otros participantes. Así ocurre, en particular, en entornos en los que hablar sobre el sexo y la sexualidad es una cuestión política y culturalmente delicada. Para que sean eficaces, esas actividades de promoción deben presupuestarse y planificarse desde el inicio (Recuadro 1.7).

En Indonesia, durante la elaboración y aplicación de un programa de prevención de la infección por el VIH en establecimientos de enseñanza secundaria, por medio de la preparación para la vida activa, se consideró que las actividades de promoción dirigidas a diversas partes interesadas (entre otros, autoridades educativas y del gobierno local, equipos de gestión de las escuelas y docentes, dirigentes religiosos y comunitarios, y los estudiantes y sus padres) fueron un factor clave en la aceptación del programa por esas partes interesadas (Pohan y otros, 2011).

Conclusiones

Los programas de competencias para la vida que se centran en los jóvenes constituyen un componente fundamental de una respuesta integral de prevención del VIH/SIDA. Es crucial que los docentes reciban un apoyo y una formación adecuados. Los programas de preparación para la vida activa al margen de la educación formal, sobre todo cuando cuentan con la participación de jóvenes como facilitadores y mentores, pueden complementar los enfoques que se aplican en la escuela y ampliar su alcance, de manera que se llegue a los jóvenes que están expuestos a un riesgo mayor.

Recuadro 1.7: Ampliación de la adquisición de competencias para la vida y el VIH y el SIDA en la India y Nigeria

La ampliación de los programas de preparación para la vida activa en los que se presta especial atención al VIH y el SIDA y la integración de estos en el sistema educativo general pueden ser especialmente difíciles en contextos en los que se trate de una cuestión particularmente delicada. Algunos programas llevados adelante en la India y Nigeria ponen de manifiesto que hablar sobre estos temas con las partes interesadas puede favorecer una aceptación.

En la India, el Programa de educación para adolescentes tenía por objetivo capacitar a los jóvenes para responder a situaciones de la vida real mediante la adopción de un enfoque basado en las competencias para la vida. Su elaboración comenzó en 1998 y el programa se puso en marcha de manera experimental en seis estados en 2002. Sin embargo, se interrumpió su aplicación de 2003 a 2006 a consecuencia de la oposición al contenido del plan de estudios, por considerarlo excesivamente explícito y destinado a niños que eran demasiado pequeños. Además, se vio la elaboración del programa como un proceso verticalista con escasas consultas a nivel de los estados y los distritos.

Se reintrodujo ese programa en el estado de Odisha en 2007 como plan de estudios de salud sexual y reproductiva de los adolescentes, tras una consulta celebrada con diversas partes interesadas, incluidos los propios adolescentes. En esta consulta se puso de relieve la necesidad de una participación activa de las familias y otros miembros de la comunidad, así como de proporcionar formación y apoyo a los docentes. Este programa de estudios obligatorio, ejecutado por el gobierno del estado y dirigido a estudiantes de 13 a 16 años de edad, está en vías de aplicarse en todos los distritos. En una evaluación reciente llevada a cabo en cinco estados, incluido Odisha, se ha observado que, entre los alumnos y los docentes de las escuelas que habían participado en el programa, el conocimiento del VIH y el SIDA era mayor y habían disminuido las actitudes discriminatorias.

En Nigeria, en 2001 se aprobó el Plan nacional de estudios de educación sexual para establecimientos de segundo ciclo de enseñanza primaria, enseñanza secundaria y enseñanza superior. En respuesta a la preocupación expresada por algunos padres, políticos y dirigentes religiosos de que el programa era demasiado explícito, se eliminaron los debates sobre los preservativos y la anticoncepción y se cambió el título a Educación sobre la vida familiar y el VIH. Después de haberse logrado su aplicación generalizada en el estado de Lagos, la ejecución del programa se está ampliando a todas las escuelas primarias y de primer ciclo de la enseñanza secundaria de todos los estados, para lo cual se cuenta con financiación del Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria. En las encuestas de datos sobre la educación en Nigeria de 2010 se observa que el 59% de los padres y tutores de niños que asistían a escuelas primarias o secundarias sabía que se impartía ese programa de estudios.

La exclusión de temas clave podría representar un problema, especialmente en un país con una epidemia generalizada de VIH y una población numerosa y vulnerable de jóvenes. No obstante, al haberse tenido en cuenta las preocupaciones manifestadas y haberse permitido a los estados que modificaran el programa de estudios para adaptarlo a sus respectivas características socioculturales, continúan alcanzándose muchos de los objetivos originales del plan de estudios, y prosiguen los debates acerca de la reintroducción de temas esenciales.

Fuentes: McManus y Dhar (2008); Ministerio Federal de Educación de Nigeria (2011); Samuels *et al.* (de próxima publicación); TARSHI (2008); UNESCO (2011e); UNFPA (2009, 2011).

Objetivo 4**Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos**

Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

Aspectos más destacados

- La mayoría de los países no alcanzará el objetivo 4, algunos por un amplio margen. En 2010 seguía habiendo 775 millones de adultos que no sabían leer ni escribir, de los que dos terceras partes aproximadamente eran mujeres.
- Aunque, a escala mundial, la tasa de alfabetización de adultos ha aumentado durante los dos últimos decenios y ha pasado del 76% en 1985-1994 al 84% en 2005-2010, el número de adultos analfabetos ha disminuido moderadamente, de 881 a 775 millones, en parte debido al aumento de la población mundial.
- De los 40 países cuya tasa de alfabetización de adultos fue inferior al 90% en 1998-2001, se espera que solo tres alcancen el objetivo de reducción de su tasa de analfabetismo en un 50%.
- La tasa mundial de alfabetización de jóvenes adultos fue del 90% en 2005-2010, equivalente a 122 millones de jóvenes. Esto significa que el mundo no está en condiciones de erradicar el analfabetismo antes de que finalice el año 2015 o poco después de esa fecha.

Cuadro 1.7: Principales Indicadores en relación con el objetivo 4

	Adultos analfabetos				Tasas de alfabetización de adultos				Tasas de alfabetización de jóvenes			
	Total		Mujeres		Total		Índice de paridad entre los sexos (IPS)		Total		Índice de paridad entre los sexos (IPS)	
	2005-10 (en miles)	Evolución desde 1985-94 (en %)	1985-94 (en %)	2005-10 (en %)	1985-94 (en %)	2005-10 (en %)	1985-94 (M/H)	2005-10 (M/H)	1985-94 (en %)	2005-10 (en %)	1985-94 (M/H)	2005-10 (M/H)
Mundo	774 756	-12	63	64	76	84	0,85	0,90	83	90	0,90	0,95
Países de ingresos bajos	174 291	17	60	60	51	63	0,69	0,81	60	74	0,79	0,93
Países de ingresos medianos bajos	469 452	2	62	65	59	71	0,71	0,78	71	84	0,80	0,89
Países de ingresos medianos altos	122 305	-53	67	68	82	94	0,86	0,95	94	99	0,96	1,00
Países de ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	169 313	27	62	62	53	63	0,68	0,76	66	72	0,80	0,87
Estados Árabes	50 286	-3	63	66	55	75	0,62	0,79	74	89	0,78	0,93
Asia Central	302	-68	77	64	98	99	0,98	1,00	100	100	1,00	1,00
Asia Oriental y el Pacífico	99 156	-57	69	71	82	94	0,84	0,95	95	99	0,96	1,00
Asia Meridional y Occidental	406 419	1	60	64	47	63	0,57	0,70	60	81	0,70	0,86
América Latina y el Caribe	35 805	-15	55	55	86	91	0,97	0,98	93	97	1,01	1,00
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental	6 794	-44	79	77	96	98	0,96	0,98	98	99	0,98	1,00

Notas: Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Por adultos se entienden las personas de 15 años o más; por jóvenes se entienden las personas de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años. La paridad entre los sexos se alcanza cuando el valor del índice de paridad está comprendido entre 0,97 y 1,03.

Fuentes: Cuadros estadísticos 2 y 10 del Anexo; base de datos del IEU.

Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos

La alfabetización es fundamental para el bienestar social y económico de los adultos, así como para el de sus hijos. Sin embargo, los progresos realizados en la consecución de ese objetivo han sido muy limitados, en gran medida a causa de la indiferencia de los gobiernos y los donantes (Hechos y cifras 1.7).

La tasa mundial de analfabetismo de los adultos se situó en el 16% en 2010, lo que equivalía a unos 775 millones de adultos, de los que casi dos terceras partes eran mujeres. En los últimos años se ha progresado más lentamente en la reducción del analfabetismo de los adultos. Después de un descenso de casi 100 millones en la década de 1990, el número de adultos analfabetos disminuyó en menos de 8 millones entre 1995-2004 y 2005-2010. Según las proyecciones, en el año 2015 seguirá habiendo 738 millones de adultos analfabetos, lo que representa una disminución de solo el 16% en comparación con los datos de alfabetización del periodo de referencia de 1985-1994.

Más de la mitad de los adultos analfabetos vive en el Asia Meridional y Occidental y más de una quinta parte, en el África Subsahariana. En el África Subsahariana las tasas de alfabetización han aumentado con demasiada lentitud para poder contrarrestar los efectos del crecimiento demográfico. Esto ha tenido como consecuencia que el número de adultos analfabetos en esa región de hecho haya aumentado un 27% a lo largo de los últimos 20 años y que alcanzara los 169 millones en 2010. En el Asia Meridional y Occidental, la tasa de analfabetismo ha disminuido a un ritmo más rápido, aunque el número de adultos analfabetos ha aumentado ligeramente, en unos seis millones.

Aunque las tasas de analfabetismo de los jóvenes son inferiores a las tasas de analfabetismo de los adultos en su conjunto, lo que refleja una mejora de la educación en las últimas generaciones, a escala mundial, alrededor del 10% de los jóvenes sigue siendo analfabeto. Este porcentaje equivale a unos 122 millones de jóvenes. El África Subsahariana, con una tasa de analfabetismo de los jóvenes del 28%, ha pasado a ocupar el lugar del Asia Meridional y Occidental como

la región con la tasa de analfabetismo de los jóvenes más elevada. En términos absolutos, en el África Subsahariana viven 45 millones de jóvenes analfabetos y 62 millones en el Asia Meridional y Occidental.

Las estimaciones mundiales en materia de alfabetización se basan en encuestas y censos nacionales, que incluyen preguntas para determinar si el encuestado o los miembros de un hogar han ido a la escuela y saben leer y escribir. Este planteamiento puede conducir a una sobreestimación de los niveles de alfabetización reales debido, en parte, a que los encuestados son remisos a confesar que no saben leer ni escribir. Las evaluaciones directas de las competencias en lectura y escritura permiten entender los niveles de alfabetización mucho mejor que si se toman como indicador las declaraciones de los propios encuestados respecto de su capacidad de lectura y escritura y el número de años de enseñanza formal que han recibido.

Con el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP) del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) se pretende medir las competencias en lectura, escritura y aritmética directamente y se presta atención a la función, hasta ahora descuidada, de las prácticas de alfabetización y los entornos alfabetizados en el mantenimiento de las competencias en lectura y escritura (Hechos y cifras 1.8). El análisis de pruebas directas de lectura y escritura pone de manifiesto que cursar la enseñanza primaria no garantiza que todos adquieran esas competencias (Hechos y cifras 1.9).

A escala mundial, pocos adultos analfabetos viven en los países ricos. No obstante, incluso en los países de ingresos altos de la OCDE, un gran número de adultos posee unas competencias muy escasas en lectura y escritura. Existe una relación muy estrecha entre unas competencias en lectura y escritura insuficientes y la marginación, lo que apunta a la necesidad de contar con fórmulas innovadoras que permitan ofrecer más y mejores programas de alfabetización de adultos (Objetivo 4, Eje de las políticas).

Hechos y cifras 1.7: Los progresos en la reducción del analfabetismo de adultos han sido lentos

La mayoría de los 775 millones de adultos analfabetos del mundo se concentran en un pequeño grupo de países. De los países sobre los que hay datos, 10 tienen cada uno más de 10 millones, lo que representa el 72% de la población mundial de adultos analfabetos (Gráfico 1.29A).

Estos países han progresado a distintos ritmos en los dos últimos decenios. Solo en la India, se concentra el 37% del número total de adultos analfabetos del mundo. Esta mejora sustancial de su tasa de alfabetización de adultos, que pasó del 48% en 1991 al 63% en 2006, se ha visto contrarrestada por el aumento demográfico, de modo que el número total de adultos analfabetos en el país se ha mantenido invariable durante el periodo en cuestión. En Nigeria, el número de adultos analfabetos aumentó en más de 10 millones entre 1991 y 2010. Consciente de este problema, su gobierno anunció, en abril de 2012, una iniciativa encaminada a reactivar los programas de alfabetización de adultos y jóvenes con el propósito de educar a hasta 5 millones de adultos analfabetos durante los próximos 3 años.

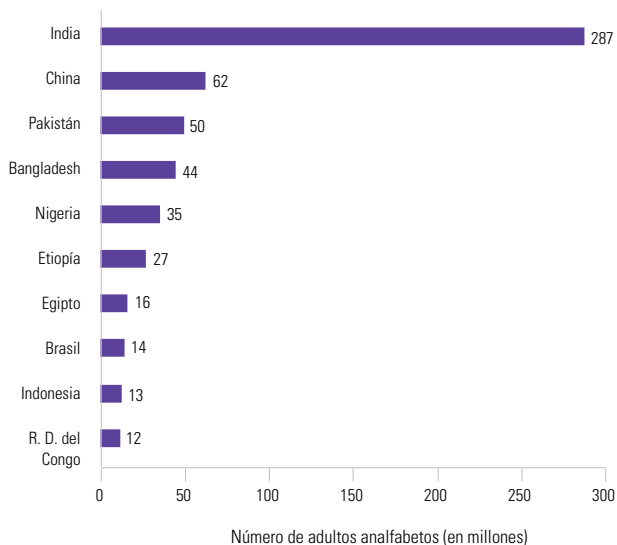
En cambio, China ha logrado que disminuya el número de adultos analfabetos en un 66%, de los 183 millones a los 62 millones. Se ha conseguido gracias a un aumento de la tasa de alfabetización, que ha pasado del 78% al 94%, a lo que se ha sumado una disminución de la tasa de crecimiento demográfico. Indonesia ha tenido un éxito parecido al haber logrado una mejora de su tasa de alfabetización, que aumentó del 82% al 93%, y una disminución del número de adultos analfabetos de casi 9 millones.

En otros países hay un número menor de adultos analfabetos, aunque estos constituyen una parte importante de la población. La tasa de alfabetización de adultos es inferior al 50% en 11 países, de los que 8 se encuentran en la parte occidental del África Subsahariana (Gráfico 1.29B).

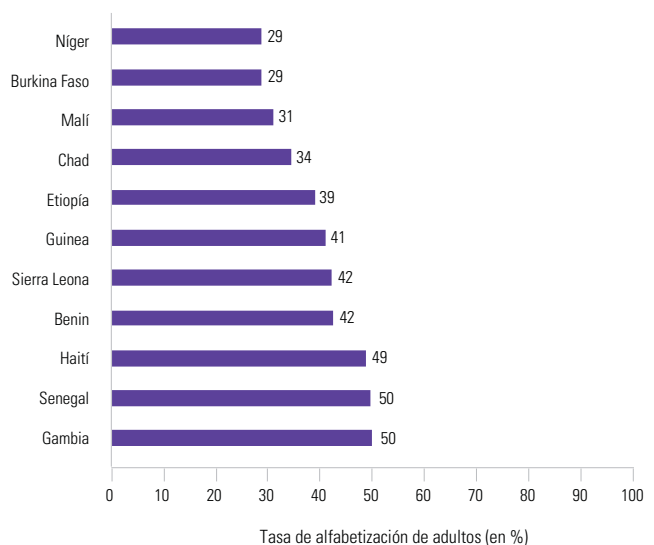
La mayoría de los países no alcanzarán el objetivo 4, algunos por un amplio margen. De los 73 países sobre los que se dispone de datos relativos a la alfabetización de los adultos correspondientes tanto al periodo comprendido entre 1998 y 2001 como al que va de 2008 a

Gráfico 1.29: Casi tres cuartas partes de los adultos analfabetos del mundo viven en solo diez países

A. Países con más de 10 millones de adultos analfabetos (2005-2010).



B. Países con una tasa de alfabetización de adultos inferior al 50% (2005-2010).

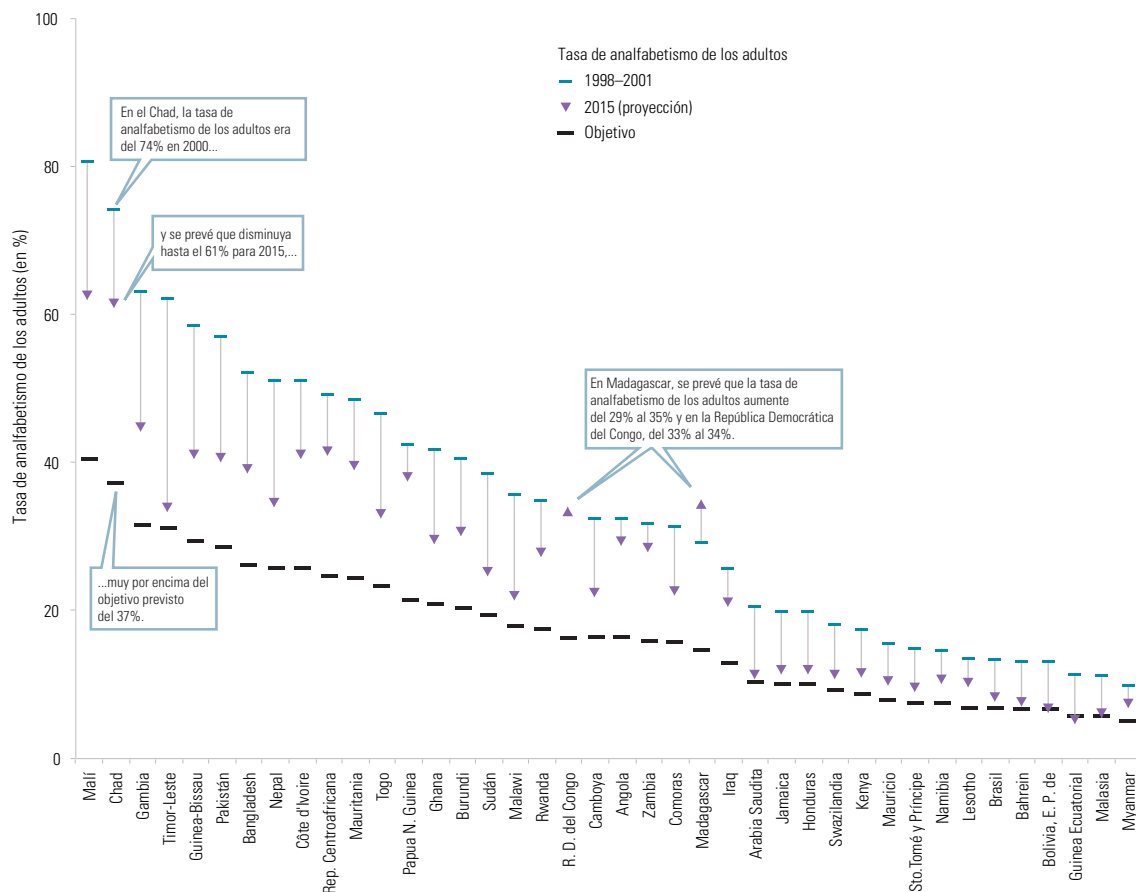


Fuente: Cuadro estadístico 2 del Anexo.

Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos

Gráfico 1.30: La mayoría de los países no alcanzará el objetivo de alfabetización de adultos, algunos por un amplio margen

Tasa de analfabetismo de los adultos, desde 1998-2001 hasta 2015 (proyección)



Nota: Los países que figuran en el gráfico son aquellos para los cuales era factible una proyección y cuya tasa de analfabetismo de los adultos era superior al 10% en el periodo 1998-2001.

Fuente: Cuadro estadístico 2 del Anexo; base de datos del IEU.

2011, 40 presentaban tasas de alfabetización por debajo del 90% en el primero de esos dos periodos. De estos, se prevé que solo tres alcancen el objetivo de reducir a la mitad su tasa de analfabetismo para 2015: el Estado Plurinacional de Bolivia, Guinea Ecuatorial y Malasia, que habían comenzado con una tasa de alfabetización muy próxima al 90% (Gráfico 1.30).

Sin embargo, de los 37 países que, según se prevé, no alcanzarán ese objetivo, algunos estarán cerca de conseguirlo. En especial, 14 países se situarán a menos de cinco puntos porcentuales del objetivo fijado. Entre ellos se encuentran dos países que parten de un nivel inicial bajo y que han realizado unos progresos importantes. En Malawi, la tasa de alfabetización de adultos aumentó del 64% en 1998 al 75% en 2010, y se espera que llegue al 79% para 2015; en Timor-Leste, la tasa de alfabetización mejoró del 38% en 2001 al 58% en 2010 y se prevé que alcance el 67% para 2015.

Hay 6 países que no alcanzarán este objetivo por un margen especialmente amplio, de, por lo menos, 15 puntos porcentuales. De ellos, la República Democrática del Congo y Madagascar habrán registrado una disminución de la tasa de alfabetización de adultos a lo largo del periodo objeto de examen. En la República Centroafricana y en Papua Nueva Guinea solo se observaron pequeñas mejoras. En cambio, en el Chad y en Malí se registraron mejoras significativas a partir de niveles iniciales muy bajos. Se espera que la tasa de alfabetización de adultos de Malí se haya duplicado entre 1998 y 2015.

Del grupo de 73 países susceptibles de ser comparados a lo largo del tiempo, el número de los que han alcanzado la paridad entre los sexos aumentó de 26 a 34. Los ocho países que más han avanzado en la alfabetización de las mujeres en el último decenio son, por orden creciente de mejora, Arabia Saudita, Nepal, Camboya, Guinea Ecuatorial, Malawi, Gambia,

Timor-Leste y el Chad. Con la excepción de Zambia, todos los países que presentaban una disparidad entre los sexos en la esfera de la alfabetización en el periodo comprendido entre 1998 y 2001 realizaron progresos. Aun así, en 81 de los 146 países sobre los que se dispone de datos relativos al periodo 2005-2010, el número de mujeres analfabetas seguía superando el de hombres analfabetos. De ellos, 21 presentaban

una disparidad extrema entre los sexos y su índice de paridad entre los sexos (IPS) era inferior al 0,70. El IPS del Níger era el más bajo y se situaba en 0,35.

Hechos y cifras 1.8: El Programa LAMP contribuye a una mejor comprensión de los contextos de alfabetización

La información sobre los entornos propicios al alfabetismo y las prácticas de alfabetización reviste una importancia fundamental para comprender la presencia de competencias en lectura y escritura (OCDE y Statistics Canada, 2000; Statistics Canada y OCDE, 2005). El Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP) del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) está proporcionando nuevas pruebas que ponen de manifiesto el nexo entre las competencias reales en lectura, escritura y aritmética y la información sobre los entornos en que se adquieren y se mantienen esas competencias.

La mayoría de las competencias en lectura y escritura se adquieren en las escuelas o en los centros de alfabetización, pero que los adultos mantengan o pierdan esas competencias depende de que estos participen o no en prácticas de alfabetización como la lectura de un periódico, la lectura de facturas o el uso de una computadora. También es necesario que vivan en entornos en los que esas prácticas se alienten o, al menos, sean posibles como, por ejemplo, disponiendo de tiendas en la comunidad en las que se vendan periódicos.

A fin de entender los procesos que intervienen en la adquisición de las competencias en lectura y escritura, en el marco del Programa LAMP se reúne información básica sobre una amplia gama de entornos de alfabetización y prácticas de alfabetización. Esta información se emplea para elaborar un indicador de la "densidad del entorno propicio al alfabetismo" en el plano individual o de los hogares y a nivel de la comunidad (Guadalupe y Cardoso, 2011).

Las tasas de alfabetización de adultos varían mucho entre los países que aplican el Programa LAMP, y van del 29% en el Níger al 97% en Mongolia. Los cuatro países que ya han llevado a cabo la evaluación principal del Programa LAMP (Jordania, Mongolia, Palestina y el Paraguay) han alcanzado una tasa de alfabetización relativamente alta. Sin embargo, tienen prácticas de alfabetización distintas. El porcentaje de adultos que declaró que leía por placer oscilaba entre el 36% en Palestina y el 60% en Mongolia.¹⁶ El uso de computadoras iba desde el 35% en el Paraguay hasta el 57% en Jordania. La lectura de facturas, recibos o cuadros presupuestarios era el doble de frecuente en el Paraguay que en Mongolia (Gráfico 1.31).

Se ha observado que algunas características comunitarias del entorno propicio al alfabetismo son pertinentes para todos los países, como, por ejemplo, que haya alumbrado público, nombres de calle y números de vivienda, así como quioscos de prensa y bibliotecas públicas. Otras características sobre las que se ha reunido información solo son pertinentes para países específicos, como las salas de cine, las vallas publicitarias públicas y los anuncios. Entre los indicadores de la densidad del entorno propicio al alfabetismo también figuran los centros de salud. Su inclusión se debe a que, en muchos países en desarrollo, en esos centros las personas pueden ver materiales impresos como, por ejemplo, carteles, recetas médicas y etiquetas de medicamentos.

16. La evaluación principal se llevó a cabo en Jordania, Mongolia, Palestina y el Paraguay en el periodo 2010-2011. Además, se han efectuado pruebas sobre el terreno en El Salvador, Marruecos, el Níger y Viet Nam. Varios países más se encuentran en las etapas iniciales del proceso, entre ellos el Afganistán, Jamaica, Namibia y la República Democrática Popular Lao.

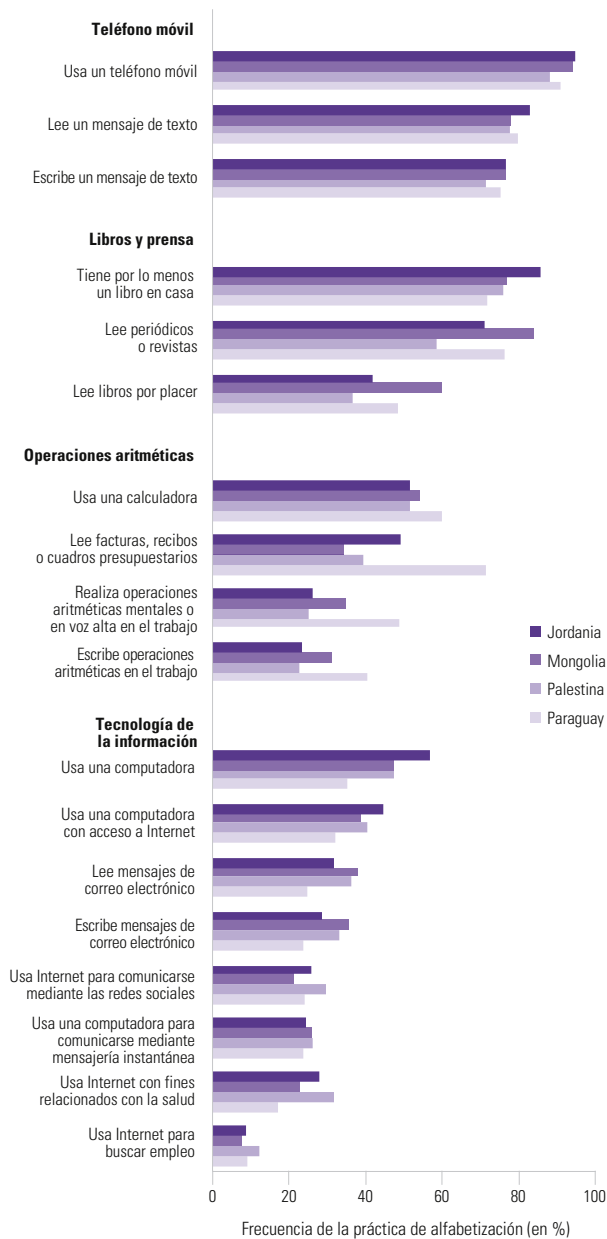
Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos

Los datos iniciales del Programa LAMP muestran grandes diferencias en las características comunitarias que pueden ayudar a mantener las competencias en materia de lectura y escritura. Por ejemplo, solo el 25% de la población de Mongolia tiene acceso a una tienda

o un quiosco donde se venden materiales impresos, en comparación con el 85% de la población de Palestina. Mientras que en Palestina el 28% de las viviendas está numerado, en Jordania lo está el 91% (Gráfico 1.32).

Gráfico 1.31: Las personas usan sus competencias en lectura y escritura de maneras distintas incluso en países con tasas de alfabetización similares

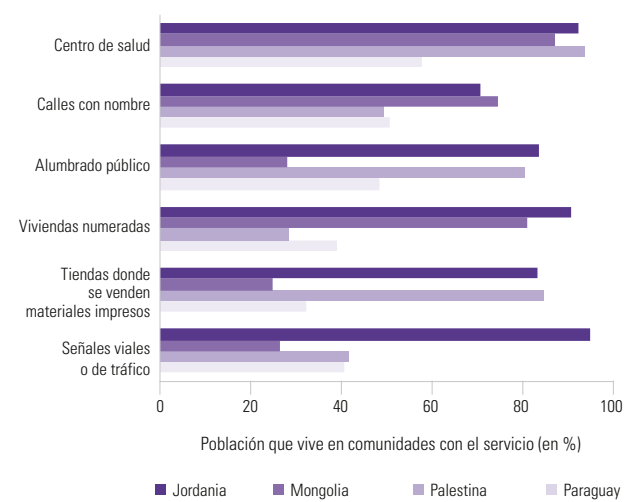
Frecuencia de ciertas prácticas incluidas en el indicador de la densidad del entorno propicio al alfabetismo individual en Jordania, Mongolia, Palestina y el Paraguay (2010-2011)



Fuente: IEU, análisis preliminar de los datos del Programa LAMP.

Gráfico 1.32: Existen grandes diferencias entre los países en lo tocante a las características comunitarias que ayudan a mantener la alfabetización

Población que vivía en comunidades con ciertos servicios incluidos en el indicador de la densidad del entorno propicio al alfabetismo en Jordania, Mongolia, Palestina y el Paraguay (2010-2011).



Fuente: IEU, análisis preliminar de los datos del Programa LAMP.

Hechos y cifras 1.9: Terminar los estudios de enseñanza primaria no garantiza la alfabetización universal

En los planes y programas de estudios de distintas partes del mundo se espera que los niños aprendan a escribir antes de que finalice el segundo curso de la enseñanza primaria (Abadzi, 2010). En la práctica, es más frecuente que se considere que todos los niños necesitan cuatro o cinco cursos escolares para aprender a leer y escribir (UNESCO, 2005). Nuevos análisis de las encuestas por hogares llevados a cabo para el presente informe han mostrado que muchos niños de países pobres no han aprendido a leer y escribir incluso cuando han terminado sus estudios de enseñanza primaria.

En las encuestas demográficas y de salud recientes se pide a los encuestados que no han cursado estudios de enseñanza secundaria que lean una oración corta escrita en una tarjeta.¹⁷ El encuestador anota si los encuestados pueden leer toda la oración o una parte de esta y, por consiguiente, si están alfabetizados o son semianalfabetos.

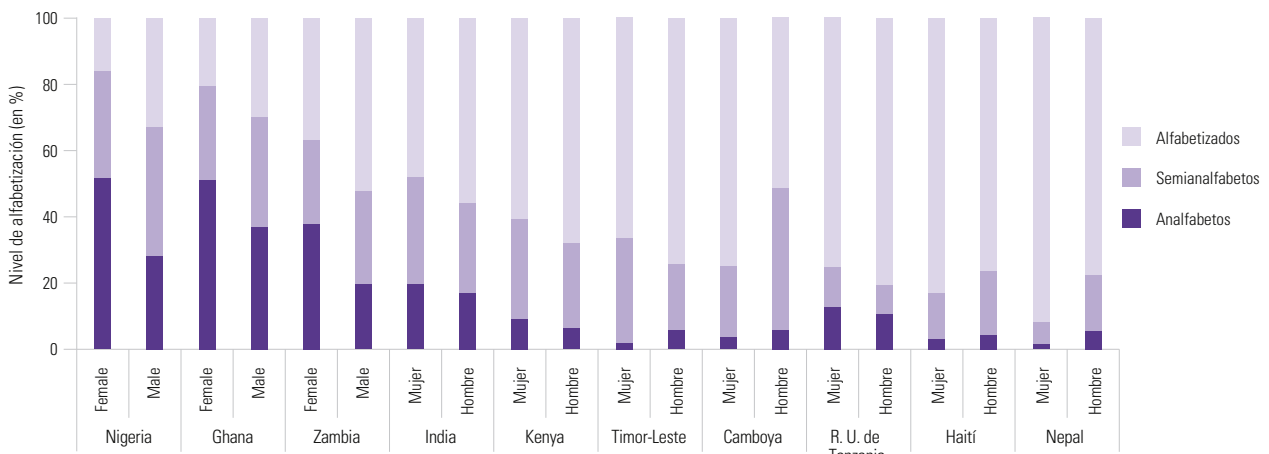
Los datos de estudios llevados a cabo en diez países de ingresos bajos y medianos bajos muestran que una proporción considerable de los adultos jóvenes son analfabetos o semianalfabetos. Uno de los

motivos es que algunos jóvenes siguen sin ir a la escuela o probablemente han abandonado la escuela prematuramente. Sin embargo, no es el único motivo. Muchos jóvenes de entre 15 y 29 años de edad no habían aprendido a leer y escribir incluso después de acabar seis cursos escolares. Sirva de ejemplo Ghana, país en el que el 51% de las mujeres jóvenes pertenecientes a ese grupo de edad y el 37% de los varones jóvenes del mismo grupo eran analfabetos en 2008. Además, el 28% de las mujeres jóvenes y el 33% de los varones jóvenes eran semianalfabetos (Gráfico 1.33).

Es probable que los niños que abandonan la escuela después de finalizar solo seis cursos presenten características diferentes de las de los niños que continúan escolarizados más tiempo. Muchos de los niños que han abandonado la escuela prematuramente probablemente tuvieron grandes dificultades escolares, lo que a menudo es uno de los motivos de que los niños abandonen la escuela antes de empezar a cursar la enseñanza secundaria. No obstante, de su experiencia pueden extraerse enseñanzas importantes. A medida que los países se esfuerzan por lograr la educación primaria universal, aumenta el número de niños de

Gráfico 1.33: Para muchos jóvenes, seis años de escolarización son insuficientes para adquirir competencias en lectura y escritura

Nivel de alfabetización de los hombres y las mujeres de entre 15 y 29 años de edad que finalizaron solo 6 años de escolarización en ciertos países (2005-2011) (en %).



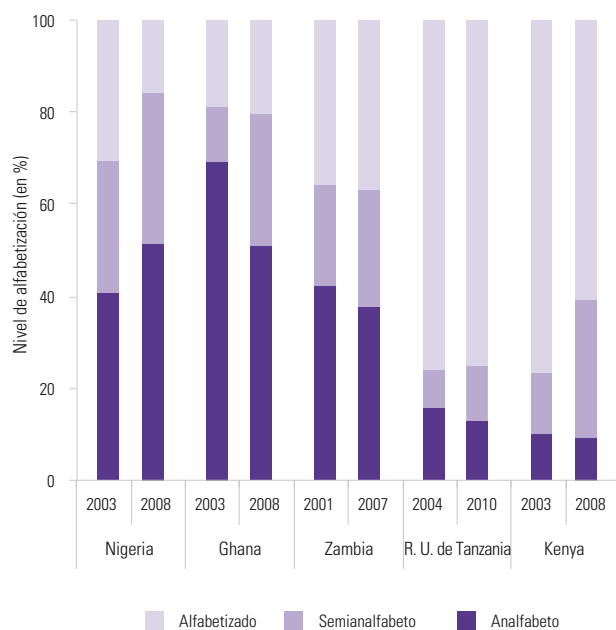
Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012 basado en datos de las encuestas de demografía y salud.

17. Si los encuestados han cursado estudios de enseñanza secundaria, se supone que saben leer y escribir y no se les formula la pregunta.

Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos

Gráfico 1.34: Las competencias en lectura y escritura no están mejorando en el África Subsahariana

Nivel de alfabetización de las mujeres de 15 a 29 años que han estado escolarizadas solo 6 años en ciertos países (en %).



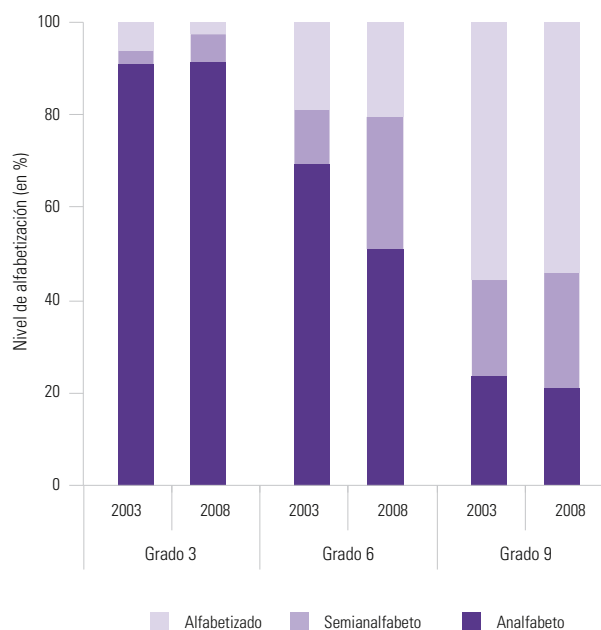
Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012 basado en datos de las encuestas de demografía y salud.

entornos desfavorecidos que van a la escuela pero que probablemente no continúen estudiando después de la enseñanza primaria. Las escuelas han de velar por que a estos niños se les proporcione el apoyo necesario para que aprendan eficazmente.

La comparación de esa cohorte con una cohorte de estudiantes anterior puede darnos algunas informaciones sobre los cambios en la calidad de la educación. Por ejemplo, en Kenia, muchos de los jóvenes que tenían entre 15 y 29 años de edad en 2003 asistieron a la escuela primaria durante los primeros años de la década de 2000. De las jóvenes que abandonaron la escuela después de 6 años, en 2008, el 43% solo poseía competencias limitadas en lectura y escritura o no tenía ninguna competencia, en comparación con el 20% 5 años antes. En Nigeria, el porcentaje de las jóvenes que seguían sin saber leer ni escribir después de seis años de escolarización

Gráfico 1.35: En Ghana, ni siquiera el primer ciclo de la enseñanza secundaria es suficiente para garantizar la alfabetización

Nivel de alfabetización de las mujeres de 15 a 29 años, por curso más alto finalizado, en Ghana (2003-2008) (en %).



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012 basado en los datos de las encuestas de demografía y salud.

aumentó del 41% en 2003 al 52% en 2008 (Gráfico 1.34). Esto induce a pensar que el deterioro percibido de la calidad de la educación en algunos países africanos no guarda relación solo con el aumento más reciente del número de matriculaciones, sino que, más bien, nos hallamos ante un problema de calidad crónico.

Estos datos indican la necesidad de que los países efectúen un seguimiento más riguroso de la adquisición de las competencias en lectura y escritura, así como de que no supongan que un aumento del número de años que los niños están escolarizados erradicará pronto el analfabetismo de los adultos.

Eje de las políticas: Fortalecer la alfabetización de los adultos en los países ricos

En los países de ingresos altos, la difusión universal de la educación ha relegado los niveles elevados de analfabetismo a un remoto pasado. No obstante, un número considerable de adultos todavía tiene competencias muy limitadas en ese ámbito y es incapaz de utilizar de modo eficaz la lectura, la escritura y la aritmética en su vida diaria. Se ven especialmente afectados por el problema los que se encuentran en condiciones sociales de inferioridad, comprendidos los pobres, los inmigrantes y las minorías étnicas. En las políticas no se presta bastante atención a la gravedad de las competencias insuficientes de los adultos de los países ricos en materia de lectura y escritura, lo que deja a millones de personas sin las competencias básicas que necesitan para participar plenamente en el trabajo productivo y mejorar su calidad de vida.

Es necesario que las competencias en lectura y escritura de los adultos de los países ricos se traten en dos frentes: el fortalecimiento de la educación formal con objeto de asegurar unas mejores competencias en lectura y escritura en el futuro, y el apoyo a los programas de alfabetización de adultos. La presente sección se centra en esa segunda estrategia en los países de ingresos altos de la OCDE.

En las sociedades con un grado elevado de alfabetización, la gente con competencias escasas en materia de lectura y escritura se ve a menudo estigmatizada y tiene poca confianza en sí misma, y, por consiguiente, tiende a mantener en secreto sus dificultades para leer y escribir. Esto plantea un gran problema a las iniciativas de alfabetización de adultos. Los programas que tienen beneficios claros derivados de la utilización de las competencias en lectura y escritura en la vida diaria pueden alentar a los adultos a participar, evitando al mismo tiempo el estigma que puede acarrear esa participación.

Las competencias escasas en lectura y escritura de los adultos de los países ricos son un problema más extendido de lo que a menudo se admite

En los datos tradicionales sobre analfabetismo, en los que se mide quiénes no pueden leer ni escribir en absoluto, se estima muy por debajo de su número real la proporción de adultos que tienen unas competencias muy escasas en lectura y escritura en los países ricos, que en las estimaciones más fiables se sitúa en hasta uno de cada cinco adultos.

Las estimaciones tradicionales, basadas en proyecciones elaboradas para un número muy reducido de países, indican que, en 2008, alrededor de 8 millones de adultos en los países desarrollados no podían leer ni escribir, lo que representa una tasa de analfabetismo inferior al 1% de los adultos y próxima al 0% en el caso de las personas de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años (UNESCO; 2011c, cuadro estadístico 2).¹⁸ Sin embargo, esas cifras nos dicen poco sobre las competencias reales en materia de lectura, escritura y aritmética porque se obtienen pidiendo a las personas que estimen sus propias competencias, o las de los miembros de su hogar, y respondan a una sencilla pregunta a la que puede contestarse diciendo sí o no. En realidad, la alfabetización es un proceso continuo, que va desde el desconocimiento absoluto de las letras y los números escritos hasta la capacidad de comunicarse por medio de textos escritos extensos y complejos con rapidez y facilidad. Y solo puede medirse con exactitud mediante una comprobación directa de las capacidades de las personas.

En las encuestas sobre la alfabetización de los adultos y sus competencias para la vida (ALL) efectuadas en 9 países de ingresos altos de la

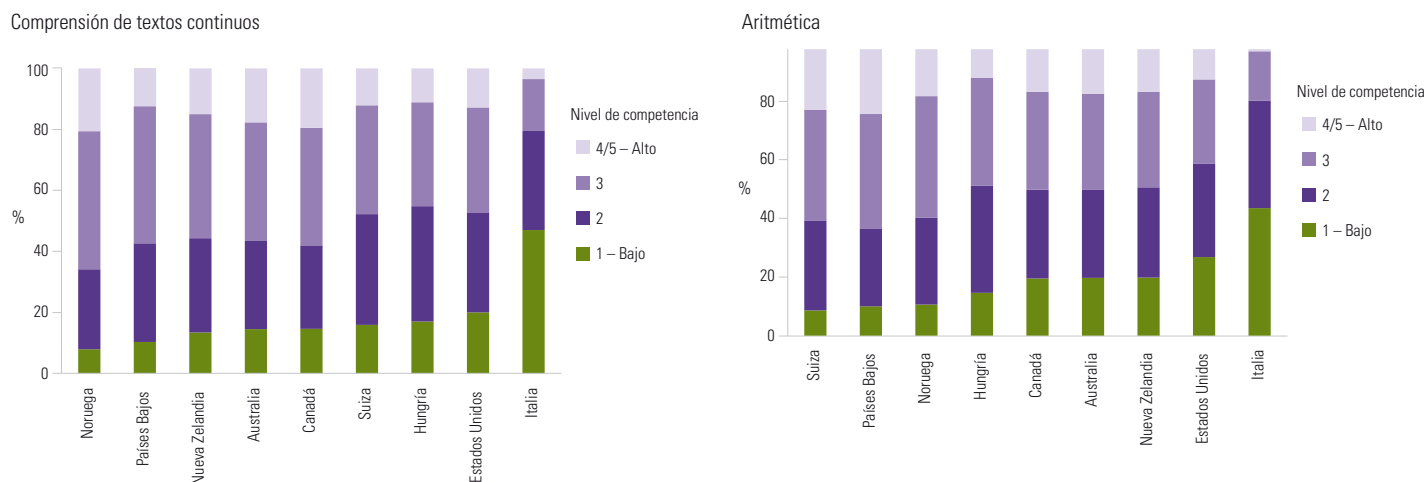
18. Desde 2012, el Instituto de Estadística de la UNESCO ya no proporciona cifras de alfabetización de adultos relativas a la región de América del Norte y Europa Occidental ni al grupo de países de ingresos altos.

En Italia, el 47% de los adultos tiene competencias limitadas en lectura y escritura

Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos

Gráfico 1.36: Muchos adultos en los países ricos tienen competencias escasas en lectura, escritura y aritmética

Distribución de la población de entre 16 y 65 años, por nivel de competencia, en ciertos países (2003-2008).



Fuente: OCDE y Statistics Canada (2011).

OCDE se evalúa la aptitud en una competencia con arreglo a un escala con cinco niveles (OCDE y Statistics Canada, 2011).¹⁹ Una persona que solo tenga el nivel 1 en comprensión de textos continuos podrá, a lo sumo, señalar una única información en un texto que sea idéntica o sinónima de la información contenida en la pregunta. Incluso cuando saben leer, es posible que los adultos con ese nivel no puedan aplicar esa competencia a tareas sencillas como, por ejemplo, determinar la cantidad correcta de medicamento que debe administrarse a partir de la información impresa en el embalaje (OCDE y Statistics Canada, 2011).

En los nueve países donde se realizaron encuestas, la proporción media de encuestados que solo alcanzaron el nivel 1 en la comprensión de textos continuos fue del 22% aproximadamente, lo que equivalía a 70 millones de adultos; los porcentajes nacionales oscilaron entre el 8% en Noruega y el 47% en Italia. La proporción en el nivel 1 de aritmética fue incluso más alta, en promedio casi el 27%, es decir, 84 millones de adultos (Gráfico 1.36).

19. En 2003, en las encuestas ALL se incluyeron el Canadá, los Estados Unidos de América, Italia, Noruega y Suiza y, en el periodo 2006-2008, Australia, Hungría, Nueva Zelanda y los Países Bajos. En el marco de esas encuestas se evaluaron la comprensión de textos continuos y textos esquemáticos, las nociones de aritmética y la solución de problemas. Los resultados de la evaluación de la comprensión de textos continuos (los conocimientos y las competencias necesarios para entender y usar información de textos continuos) y de la comprensión de textos esquemáticos (los conocimientos y las competencias necesarios para localizar y utilizar la información contenida en textos esquemáticos, como formularios, mapas y gráficos) son muy similares.

Si se acepta la premisa de que las tasas de alfabetización en los 9 países (que representan el 43% de la población de entre 15 y 64 años de los 31 países de la OCDE de ingresos altos) son representativas de la población en su conjunto, cerca de 160 millones de adultos de los países de la OCDE de ingresos altos tienen unas competencias limitadas en lectura y escritura.

Aunque las evaluaciones nacionales de la alfabetización no son comparables entre países a causa de las diferencias en los muestreos, la metodología y las definiciones, sí permiten confirmar que unas competencias escasas en lectura y escritura son un problema importante. Por ejemplo:

- En Alemania, en una evaluación de 2010 se estimó que el 14,5% de la población de entre 18 y 64 años o, lo que es lo mismo, 7,5 millones de personas, era analfabeto funcional. De ese porcentaje, el 0,6% no podía leer, entender o escribir una sola palabra; el 3,9% podía leer, entender y escribir palabras aisladas pero solo letra por letra; y el 10% podía leer oraciones aisladas, pero no un texto continuo como, por ejemplo, instrucciones (Grotlüschen y Riekmann, 2011).
- En Francia, en una encuesta de 2004-2005 se estimó que el 9% de la población de entre 18 y 65 años, es decir, unos 3,1 millones de

Se estima que 160 millones de adultos de los países ricos tienen pocas competencias en lectura y escritura

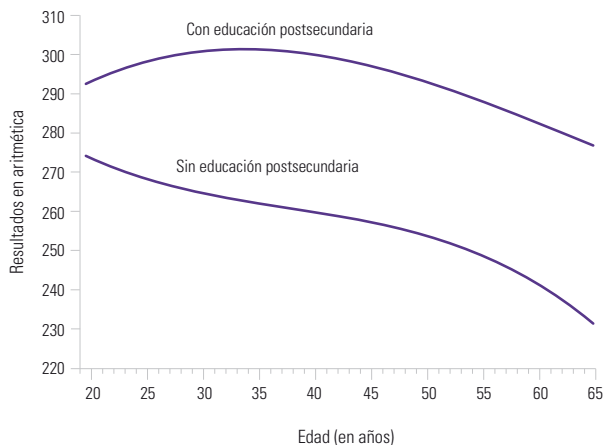
En los Estados Unidos, el 43% de los adultos con competencias muy escasas en lectura y escritura eran pobres

personas, no poseía nociones básicas en lectura, escritura y aritmética para escribir una lista de la compra, entender el boletín escolar de sus hijos o extender un cheque (ANLCI, 2008).

- En Escocia (Reino Unido), en un estudio de 2009 se estimó que el 8% de la población de entre 16 y 65 años se situaba en el nivel 1 de comprensión de textos continuos (St. Clair y otros, 2010).

Gráfico 1.37: Los adultos pierden competencias en aritmética con el paso del tiempo, pero quienes tienen un menor nivel de instrucción las pierden más rápidamente

Resultados medios en aritmética, por edad y nivel de educación, en ciertos países (2003-2008).



Nota: Los datos representan promedios de los países que participaron en las encuestas ALL. Fuente: OCDE y Statistics Canada (2011).

Un nivel de instrucción bajo se traduce en un bajo nivel de alfabetismo en la edad adulta

Las grandes diferencias en el nivel de instrucción entre los países son causantes, en parte, de los niveles de competencia en lectura y escritura que se han observado. En Italia, con unos niveles medios especialmente bajos en materia de alfabetismo, solo el 47% de las personas de entre 16 y 65 años de edad ha cursado por lo menos parte del segundo ciclo de enseñanza secundaria (OCDE y Statistics Canada, 2011).

Las competencias en lectura, escritura y aritmética tienden a deteriorarse con la edad, en parte porque la generalización de la enseñanza secundaria es un fenómeno de las últimas décadas. En Noruega y en los Países Bajos,

donde el 5% de las personas de entre 16 y 25 años de edad tiene competencias muy escasas en lectura y escritura, esa proporción es del 15% entre quienes tienen entre 46 y 65 años (OCDE y Statistics Canada, 2011).

Sin embargo, incluso si se tienen en cuenta las características educativas y otras características personales, es más probable que los adultos de más edad tengan competencias muy escasas en lectura y escritura, lo que se debe tanto a que la calidad de la educación ha mejorado, como a que las personas pierden competencias a medida que envejecen. Las personas que han recibido menos educación se ven más afectadas por la pérdida de competencias al ir envejeciendo. Quienes tienen educación postsecundaria, no empiezan a perder sus competencias en aritmética antes de los 40 años de edad, mientras que, en el caso de las personas que no han cursado estudios postsecundarios, esas competencias se deterioran a lo largo de toda su vida adulta (Gráfico 1.37).

Las personas que han recibido menos educación no solo tienen menos competencias en aritmética al alcanzar la edad adulta, sino que también es más probable que encuentren empleo en trabajos poco cualificados para los que no se necesitan ni el uso ni la adquisición de competencias en aritmética. También es menos probable que se beneficien de oportunidades de educación a lo largo de toda la vida como los cursos de educación de adultos y el aprendizaje en el empleo.

No obstante, el nivel de instrucción alcanzado no es el único factor que determina el grado de competencia de los adultos en lectura, escritura y aritmética. Incluso es posible que los jóvenes que continúan estando escolarizados a los 15 años tengan unas competencias limitadas en lectura y escritura, que pueden seguir siéndolo en la vida adulta. En estudios llevados a cabo en 2009 en el marco del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la OCDE, la proporción de los jóvenes escolarizados que lograron unos resultados por debajo del nivel 2, el nivel exigido como demostración de que se posee una capacidad para leer que les permite participar de manera productiva en la vida, osciló entre el 10% en Finlandia y la República de Corea y más del 25% en Australia, Israel y Luxemburgo (OCDE, 2010d).

Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos

Es más probable que las personas desfavorecidas tengan un bajo nivel de alfabetismo

Los promedios permiten formarse una idea general de cuán limitadas son las competencias en lectura y escritura de los adultos. No obstante, los promedios enmascaran grandes disparidades dentro de los países. Incluso en los países en los que las competencias en lectura y escritura de los adultos presentan unos niveles más altos en su conjunto, ciertos grupos siguen enfrentándose a desventajas relacionadas con características como el género, la pobreza, la etnia, el idioma y la discapacidad:

- **Género:** Las mujeres obtuvieron unos resultados mejores en la comprensión de textos continuos en todos y cada uno de los países en que se llevaron a cabo las encuestas ALL, con la excepción de Italia y Suiza. Los hombres lograron mejores resultados en aritmética en todos los países, salvo en Hungría, pero la distancia fue menor entre los adultos más jóvenes, especialmente en el Canadá, Italia y Nueva Zelandia (OCDE y Statistics Canada, 2011).
- **Situación socioeconómica:** La pobreza puede tener un profundo efecto en la alfabetización, incluso después de tener en cuenta la educación. Por ejemplo, en los Estados Unidos, el 43% de los adultos con unas competencias muy escasas en lectura y escritura eran pobres, en comparación con solo el 4% de los adultos que lograron los mejores resultados en materia de alfabetización (Kirsch y otros, 2002). En el Reino Unido, entre las personas nacidas en 1970 que tenían el nivel más bajo de alfabetización, en el 30% de los casos, su padre trabajaba en un empleo manual no cualificado o semicualificado cuando nacieron, en comparación con solo el 17% de las personas con el máximo nivel de alfabetización (Parsons y Bynner, 2007).
- **Idioma y situación de inmigrante:** En las nueve encuestas ALL, los inmigrantes presentaban más probabilidades de tener unas competencias muy escasas en lectura y escritura en el idioma de la evaluación que los nacidos en el país en el que se realizó la encuesta. La desventaja era especialmente

acusada entre aquellas personas cuyo idioma materno era distinto del idioma en que se realizó la evaluación: este grupo tenía entre tres y seis veces más probabilidades que los nacidos en el país de obtener unos resultados de nivel 1 (OCDE y Statistics Canada, 2011). En los Estados Unidos y en los Países Bajos, casi la mitad de los inmigrantes cuyo idioma materno no era el idioma de la evaluación lograron unos resultados de nivel 1.

- **Etnia:** Es posible que las minorías étnicas y de otro tipo se hayan enfrentado a la marginación en la educación y el mercado de trabajo, lo que redundaría en una disminución de sus posibilidades de adquirir competencias en lectura y escritura. Sus experiencias de escolarización con frecuencia han estado marcadas por una educación de mala calidad y culturalmente inadecuada, que tiene como consecuencias un rendimiento escolar bajo y unas tasas de abandono altas. Cabe señalar que, en buena parte de Europa, se ha estimado que las tasas de analfabetismo tradicionales de los romaníes son muy elevadas: el 11% en Polonia y el 35% en Grecia no puede leer ni escribir una sola palabra (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2009). En Australia, el Canadá, los Estados Unidos y Nueva Zelandia, las poblaciones indígenas tienen competencias más escasas en lectura y escritura (Recuadro 1.8).
- **Discapacidad:** Ciertas discapacidades visuales, auditivas y de aprendizaje tienen consecuencias directas para la alfabetización. Una falta de oportunidades de educación integradora adecuadas conlleva que los adultos con discapacidad puedan haberse enfrentado a problemas durante sus años de escolarización con consecuencias para sus competencias en lectura y escritura. En los Estados Unidos, en una evaluación se observó que quienes carecían de nociones en lectura y escritura tenían el doble de probabilidades que los ciudadanos adultos medios de tener varias discapacidades (Baer y otros, 2009).

Si bien todos estos factores causan un aumento del riesgo de tener unas competencias muy limitadas en lectura y escritura, el problema afecta a personas de todas las edades y

En Grecia, el 35% de los romaníes no sabe leer ni escribir

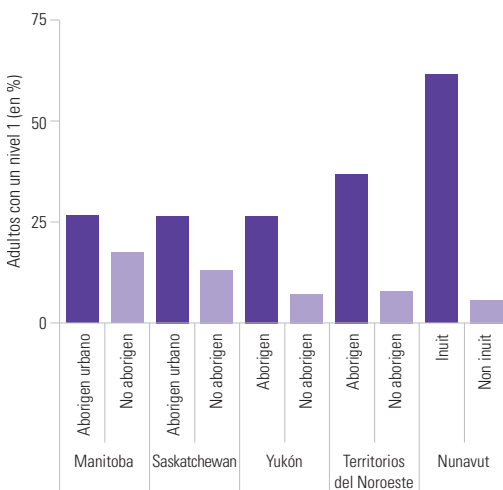
Recuadro 1.8: Alfabetización de adultos en las poblaciones indígenas de países de la OCDE de ingresos altos

Aunque el legado de discriminación y estigmatización al que se enfrentan los pueblos indígenas en países ricos como Australia, el Canadá, los Estados Unidos y Nueva Zelanda ha sido objeto de una atención insuficiente, es claramente observable en los datos de alfabetización:

- Es más probable que los adultos pertenecientes a las Primeras Naciones, los inuit y los métis del Canadá carezcan de nociones básicas en lectura y escritura. En Nunavut, los adultos inuit tenían diez veces más probabilidades de poseer unas competencias escasas en lectura y escritura en inglés o en francés que la población adulta que no era inuit (Gráfico 1.38).

Gráfico 1.38: En el Canadá, la población indígena tiene competencias más escasas en lectura y escritura

Porcentaje de adultos mayores de 16 años con un nivel 1 de comprensión de textos continuos, en ciertas provincias y territorios del Canadá (2003).



Fuente: Human Resources and Skills Development Canada and Statistics Canada (2005).

- En Nueva Zelanda, donde alrededor del 14,6% de la población se considera miembro de la etnia maorí, el 22% de los adultos maoríes tiene unas competencias muy escasas en lectura y escritura en inglés, frente al 13% de la población que no es indígena.

- En los Estados Unidos, el 19% de los indios americanos y los autóctonos de Alaska de edad adulta obtuvo resultados por debajo del nivel básico en pruebas de comprensión de textos continuos, en comparación con el 7% de los estadounidenses blancos. En lo tocante a la alfabetización numérica, la distancia fue mayor, si cabe: un 32% frente a un 13%.

Las causas de la escasez de competencias en lectura y escritura de las poblaciones indígenas son diversas, aunque a menudo comienzan en la escuela. En Australia, de la encuesta del PISA de 2009 se desprende que la proporción de jóvenes de 15 años de edad que no habían alcanzado el nivel básico de lectura se situaba en el 38% entre los alumnos indígenas, en comparación con el 14% de los que no lo eran. En el caso de las matemáticas, las proporciones eran del 40% y el 15%, respectivamente. Y, en 2008, solo el 30% de los australianos indígenas de entre 25 y 34 años de edad había terminado 12 años de escolarización, frente al 73% de los australianos no indígenas.

Los países están buscando la manera de resolver los problemas a los que se enfrentan las poblaciones indígenas. Desde hace algún tiempo, el Gobierno del Canadá intenta reparar las consecuencias del legado de los internados escolares en los que se separaba a los niños indígenas de sus familias con un propósito de asimilación y se contemplaba, entre otras cosas, castigar a los alumnos cuando hablaran en su propio idioma. Tras el Acuerdo de conciliación relativo a los internados indios de 2007 y una disculpa oficial del Gobierno por los internados escolares en 2008, el Gobierno del Canadá se ha comprometido a mejorar la financiación, la calidad y la pertinencia cultural de las escuelas de las reservas.

Fuentes: ABS y AIHW (2001); George y Murray (2012); Kutner y otros (2007); National Panel on First Nation Elementary and Secondary Education for Students on Reserve (Grupo nacional de expertos en enseñanza primaria y secundaria de los educandos de las reservas) (2012); Satherley y Lawes (2009); Statistics New Zealand (2007); Thomson y otros (2011); Truth and Reconciliation Commission of Canada (Comisión de la verdad y la reconciliación del Canadá) (2012).

Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos

condiciones sociales. Muchas están empleadas, hablan el idioma oficial del país como idioma materno y tienen algún tipo de cualificación educativa. En Alemania, tres de cada cinco adultos con competencias escasas en lectura y escritura tienen el alemán como idioma materno (Grotlüschen y Riekmann, 2011). En Francia, más de la mitad trabaja y para casi tres cuartas partes el francés fue el único idioma que hablaban en casa cuando eran pequeños (ANLCL, 2008).

Unas competencias escasas en materia de lectura y escritura tienen unos efectos económicos y sociales importantes para las personas y sus hogares. Unos resultados bajos en lectura y escritura se traducen en tasas de empleo más bajas y menos ingresos en la mayoría de los países, incluso después de tener en cuenta la educación, el medio socioeconómico de los padres, la experiencia, el género y la situación de inmigrante. Existe una relación entre los niveles más bajos de competencias en aritmética y las tasas de desempleo más altas en los 9 países que participaron en las encuestas ALL (OCDE y Statistics Canada, 2011). Los adultos con un nivel 1 en esas competencias tenían 8 veces más probabilidades de estar desempleados que los adultos que tenían competencias de nivel 4 o 5 en los Estados Unidos, 10 veces más en los Países Bajos y 16 veces más en Suiza. Los trabajadores con una comprensión mayor de textos continuos y mejores competencias en aritmética ganaban, en promedio, entre un 10% y un 20% más que los trabajadores cuyas competencias eran escasas, incluso después de descontar los efectos del nivel educativo (OCDE y Statistics Canada, 2011).

Hay otras maneras en que la alfabetización insuficiente entorpece la participación plena de las personas, dificultando la realización de actividades como ayudar a los hijos con las tareas escolares o completar un formulario de solicitud de empleo. Puede actuar como obstáculo para la educación superior, la movilidad social y la participación cívica. Entre las personas de más edad en Inglaterra, los niveles más bajos en lectura y escritura están relacionados con peores condiciones de salud física y psicológica declaradas por los propios encuestados, así como con una peor calidad

de vida también en opinión de los propios encuestados (Jenkins y otros, 2011).

El compromiso político y una orientación en materia de políticas adecuada pueden fortalecer la alfabetización de los adultos

Si se quiere impedir que las personas sigan llegando a la edad adulta con un nivel de alfabetismo insuficiente, es necesario que los países continúen mejorando la calidad de la enseñanza primaria y secundaria y logren que aumenten las tasas de retención, prestando una atención especial a los alumnos de medios desfavorecidos. En el caso de las personas que han dejado la escuela con unas competencias escasas en lectura, escritura y aritmética, el reto para los encargados de formular las políticas es de mayor envergadura. Para enfrentarse a este problema se necesita un compromiso político de alto nivel y una orientación en materia de políticas coherente y a largo plazo, elementos que a menudo han estado ausentes a pesar de que las evaluaciones internacionales de la alfabetización han contribuido a que se preste atención a la insuficiencia de las competencias en lectura y escritura.

Un compromiso político de alto nivel sitúa la alfabetización en el centro de atención

Reconocer la magnitud de los desafíos que plantea la alfabetización es un primer paso fundamental para resolver el problema. Aunque aún es pronto para evaluar la eficacia de varias iniciativas recientes de alto nivel, ese compromiso ayuda a sensibilizar acerca de esas cuestiones.

En febrero de 2011, la Comisión Europea creó un Grupo de Alto Nivel sobre Alfabetización al que se ha encomendado dar mayor visibilidad a la alfabetización en Europa y evaluar la eficacia de las políticas existentes (Comisión Europea, 2011a). Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PEICA) de la OCDE, que está previsto publicar en 2013, deberían brindar otra oportunidad para instar a los países ricos a que actúen.

En los países ricos, los trabajadores con mayor instrucción ganan hasta un 20% más

Nueva Zelanda prevé duplicar el número de oportunidades de formación en el plazo de cinco años

Las políticas nacionales apoyadas con financiación son imprescindibles

Algunos países han elaborado planes de alfabetización en los últimos años. Los resultados de las encuestas de alfabetización de adultos con frecuencia han sido el factor determinante en la gestación de ese compromiso.

En Nueva Zelanda se ha prestado cada vez más atención a la alfabetización desde la publicación de los resultados de la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA) de 1996, de la que se desprendía la existencia de unos niveles bajos en materia de competencias en lectura y escritura (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2008). El Plan de acción de alfabetización, lengua y aritmética de 2008-2012 concede prioridad a las competencias en lectura, escritura y aritmética de las personas con un nivel 1 o 2 que forman parte de la población activa. El Ministerio de Asuntos Maoríes y el Ministerio de Asuntos de las Islas del Pacífico son dos de los organismos participantes, y también participan las instituciones de enseñanza superior en las que se imparte educación en un contexto cultural maorí. El plan dobla ampliamente las oportunidades de formación (hasta casi 40.000) y el presupuesto (hasta los 63 millones de dólares de los Estados Unidos) (New Zealand Tertiary Education Commission [Comisión de enseñanza superior de Nueva Zelanda], 2008). Las metas de los educandos participantes han sido las adecuadas y se ha elaborado un instrumento de evaluación que en 2013 proporcionará información inicial sobre los resultados alcanzados en materia de alfabetización (New Zealand Tertiary Education Commission, 2011).

De manera análoga, la estrategia Skills for Life (Competencias para la vida) del Reino Unido se puso en marcha en 2001 en respuesta a un informe, encargado por el Gobierno, en el que se señalaba que muchos adultos carecían de las nociones básicas en lectura, escritura y aritmética. De 2001 a 2007 se gastaron unos 8 millones de dólares. Se atendió a cerca de 5,7 millones de educandos adultos, de los que 2,25 millones obtuvieron cualificaciones oficialmente reconocidas (United Kingdom Public Accounts Committee [Comisión de cuentas públicas del Reino Unido], 2009). Se llegó a los educandos por

conducto de una amplia gama de programas, incluidos programas familiares y en el lugar de trabajo, de inglés para hablantes de otros idiomas, y de alfabetización y aritmética integradas en la formación profesional. Aunque se alcanzó el número de adultos que se había fijado como objetivo, no se realizaron progresos en materia de resultados. De 2003 a 2010, la proporción de adultos con los 3 niveles de alfabetización más bajos permaneció invariable, en torno al 15% (Harding y otros, 2011). Cabe la posibilidad de que el énfasis puesto en objetivos cuantitativos haya hecho que sea menos atrayente prestar atención a los objetivos de más difícil consecución (Bathmaker, 2007).

En los Países Bajos, el plan nacional para luchar contra los bajos niveles de alfabetismo de los adultos (Aanvalsplan Laaggeletterdheid) se elaboró a raíz de las conclusiones de evaluaciones internacionales en las que se señalaba que uno de cada diez adultos tenía unas competencias muy limitadas en lectura y escritura. Sus objetivos se fijaron en el marco de la meta a largo plazo de lograr que disminuyera en un 60% el número de adultos con competencias muy escasas en lectura y escritura, hasta llegar a los 600.000 a la altura de 2015. Uno de los objetivos consistía en aumentar el número de participantes en programas de alfabetización, de 5.000 a 12.500 anuales, para 2010. Ese objetivo casi se alcanzó en el periodo 2008-2009, pero las limitaciones presupuestarias tuvieron como consecuencia que solo hubiera 10.000 beneficiarios en 2010 (CINOP, 2011).

Los programas de alfabetización de adultos pueden conducir a la obtención de cualificaciones escolares

Un incentivo para que los adultos asistan a programas de alfabetización lo brinda la posibilidad de que esos programas permitan obtener cualificaciones formales que pueden ayudar a encontrar mejores empleos. En Italia hay dos entidades que proporcionan competencias básicas que permiten obtener un certificado de educación secundaria e imparten cursos vespertinos, así como centros provinciales de educación de adultos. Si bien 130.000 adultos asisten a cursos de educación básica, se trata de inmigrantes en su mayoría

Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos

(Oliva, 2011). En comparación con los 19 millones de adultos que tenían competencias muy limitadas en lectura y escritura en Italia en 2003, se trata de un esfuerzo pequeño.

En España, el programa de educación básica de adultos tiene un alcance mayor. Consta de tres niveles. En el primer y el segundo nivel, se presta atención a las nociones de lectura y escritura y, en 2009-2010, el número de alumnos que asistieron ascendió a unos 95.000. El tercer nivel permite obtener un certificado de educación secundaria obligatoria y, en 2009-2010, fueron 210.000 los alumnos matriculados. Además, unos 70.000 inmigrantes asisten a cursos de idiomas (Rodríguez Alvariano, 2008; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2012).

Los programas de alfabetización familiar o intergeneracional permiten obtener buenos resultados

Es frecuente que los adultos mencionen su incapacidad para ayudar a sus hijos con la lectura o las tareas escolares como uno de los motivos por los que participan en programas de alfabetización. Los programas de alfabetización familiar o intergeneracional, en los que los padres y los hijos adquieren juntos sus competencias en lectura y escritura, aprovechan esta motivación. Para esos programas es necesario capacitar a los docentes en el aprendizaje del alfabetismo tanto por los niños como por los adultos, ya que los métodos para cada uno de esos grupos son distintos (Kruidenier y otros, 2010). Se ha observado que estos programas son eficaces para mejorar el nivel de alfabetismo de los niños, la capacidad de los padres para prestar ayuda a sus hijos y la motivación de los padres para comenzar a aprender (Carpentieri y otros, 2011).

En los Estados Unidos, más de 12.500 familias amerindias estadounidenses con niños de corta edad se han beneficiado del programa Family and Child Education (Educación familiar e infantil) desde 1990. Según el sistema de evaluación del propio programa, ha habido mejoras en los niveles de alfabetización de los adultos y más de 1.000 adultos han obtenido un diploma de escuela secundaria (Yarnell y otros, 2010).

Los programas en el lugar de trabajo ayudan a hacer frente al analfabetismo

Si se conciben adecuadamente, los programas de alfabetización en el lugar de trabajo pueden ser cómodos y pertinentes, además de permitir llegar a adultos que, de otro modo, no habrían participado. Muchos patronos no reconocen suficientemente que mejorar las competencias de la población activa puede redundar en una mejora de la calidad de los productos, la comunicación en el lugar de trabajo y la seguridad y la salud. Para sortear esta dificultad, se cuenta con programas de adquisición de competencias básicas en las empresas financiados con fondos públicos, en particular en muchos países nórdicos y de habla inglesa (Keogh, 2009; National Adult Literacy Agency (Organismo nacional de alfabetización de adultos), 2011). El New Zealand Workplace Literacy Fund (Fondo de Nueva Zelanda para la alfabetización en el lugar de trabajo), por ejemplo, proporciona financiación para el fortalecimiento de las competencias en lectura, escritura y aritmética de los empleados que estén relacionadas con las necesidades del lugar de trabajo (New Zealand Tertiary Education Commission, 2012).

En 2006, se inició en Noruega el Basic Competences in Working Life Programme (Programa de competencias básicas en el lugar de trabajo). En 2011, ese programa prestaba apoyo a 249 proyectos en más de 400 empresas, con un presupuesto de unos 16 millones de dólares, y más de 20.000 adultos se han beneficiado. En Noruega, cualquier empresa, pública o privada, puede solicitar esta financiación. Se da preferencia a las propuestas en las que se combinan la adquisición de competencias laborales y básicas (lectura, escritura, aritmética y tecnologías digitales) con otra capacitación relacionada con el trabajo, y que guardan relación con las metas fijadas en el marco de competencias básicas elaborado por el Organismo noruego para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se procura, en especial, que en el programa participen pequeñas y medianas empresas, así como alentar la presentación de solicitudes de sectores industriales en los que están empleadas personas con escasas competencias formales (Hussain, 2010; Vox, 2012).

En Noruega, cualquier empresa pueden solicitar financiación para ofrecer cursos de alfabetización y adquisición de competencias básicas

Una evaluación del componente de alfabetización en el lugar de trabajo del programa Skills for Life en el Reino Unido puso de manifiesto la necesidad de que los cursos tuvieran una duración suficiente para permitir el logro de resultados beneficiosos en materia de productividad, y de que las intervenciones tuvieran en cuenta las limitaciones de las pequeñas y medianas empresas, a las que no les resulta fácil permitir que sus trabajadores se ausenten del trabajo para poder participar en cursos de alfabetización (Wolf, 2008).

La calidad y motivación de los profesores de alfabetización son factores clave

Es preciso que los formadores estén bien preparados para adaptarse a las necesidades de las poblaciones heterogéneas a las que atienden. En Grecia, el programa de escuelas de la segunda oportunidad está destinado a los adultos que no tienen un diploma de finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Este programa, establecido en 2001 en el marco de una iniciativa de la Unión Europea, atendió a unos 7.000 estudiantes en 2009. En estas escuelas se imparte un plan de estudios abierto e interdisciplinario que permite el aprendizaje activo por conducto del trabajo en grupo. Este planteamiento flexible es muy distinto del que se adopta en el sistema de educación formal. No obstante, los docentes son cedidos en comisión de servicio por escuelas primarias y secundarias formales y no están debidamente preparados para impartir ese plan de estudios (Koutrouba, 2008; Koutrouba y otros, 2011).

Esta deficiencia pone de manifiesto la importancia de brindar oportunidades adecuadas de formación y perfeccionamiento profesional con objeto de atraer y motivar a los mejores educadores de adultos. En el estado de Massachusetts, en los Estados Unidos, se estableció un modelo de certificado voluntario de aptitud para la enseñanza concebido para docentes de educación de adultos y se proporcionó formación en aquellas esferas comprendidas en ese certificado (Comings y Soricone, 2005).

Liberarse del estigma es un desafío fundamental

Los adultos que tienen unas competencias muy escasas en lectura y escritura no siempre

están dispuestos a participar en programas de alfabetización, en parte a causa del estigma que lleva aparejado el ser reconocido como analfabeto. Con el propósito de ayudar a los adultos a superar este problema, muchos programas que han logrado buenos resultados se han basado, a menudo, en campañas en los medios de comunicación y en el asesoramiento confidencial y gratuito. En Inglaterra, por ejemplo, el programa Skills for Life ha contado con el apoyo de importantes campañas en televisión y en otros medios de comunicación, las cuales han logrado un amplio reconocimiento público de la alfabetización de adultos y han alentado la participación de estos en programas de alfabetización (National Adult Literacy Agency, 2011).

En muchos países y regiones, los gobiernos y las fundaciones privadas han establecido servicios telefónicos que proporcionan ayuda e información sobre la manera de participar en los programas de alfabetización. Es el caso de Info-Alpha, en Quebec (Canadá), un servicio bilingüe gratuito y confidencial para personas con escasas competencias en lectura y escritura. Este servicio informa a las personas que telefonan sobre los recursos y proveedores de programas de alfabetización de cada zona (Consejo de Secretarios de Estado de Educación del Canadá, 2008).

La tecnología de la información también puede ofrecer maneras de vencer las reservas a participar en programas de alfabetización. En Alemania, en el sitio web www.ich-will-schreiben-lernen.de (Quiero aprender a escribir) se ofrecen cursos de autoinstrucción de lectura, escritura, matemáticas e inglés. La naturaleza anónima de los cursos y la posibilidad que tienen los educandos de seguirlos desde cualquier lugar, a cualquier hora y al ritmo que deseen, favorece que las personas se muestren más dispuestas a participar. Unos 200.000 educandos han utilizado este portal desde que entró en funcionamiento en 2004 (IUAL, 2011).

Ofrecer cursos de alfabetización junto a orientación profesional, servicios de asesoramiento o cursos de alfabetización y adquisición de competencias básicas puede alentar a las personas a que participen. En España, el programa Acceder incorporó los cursos de alfabetización en la orientación y la

En los países ricos, no se ha abordado suficientemente el problema que plantean las escasas competencias de los adultos en lectura y escritura.

Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos

formación profesional proporcionadas por 48 centros integrados de empleo. Estos centros han prestado servicios a más de 37.000 personas, de las que un 70% eran romaníes (Centre for Strategy and Evaluation Services).

Conclusión

En los países ricos, no se ha hecho bastante para resolver el problema que plantean las escasas competencias de los adultos en lectura y escritura. El reconocimiento de que estas continúan siendo un obstáculo social y económico para millones de adultos en esos países hace necesario contar con políticas integrales centradas en esta cuestión y respaldadas con recursos suficientes.

Objetivo 5 **Evaluar la paridad y la igualdad de género en la educación**

Suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los sexos en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con iguales posibilidades de obtener buenos resultados..

Aspectos más destacados

- Si bien uno de los mayores éxitos de la iniciativa de EPT desde el año 2000 ha sido lograr una escolarización semejante de niños y niñas, habrá que llevar a cabo más esfuerzos para lograr que las oportunidades en materia de educación y los resultados del aprendizaje se distribuyan de modo equitativo.
- Hay aún 68 países que no han logrado la paridad de género en la educación primaria, y en 60 de ellos las niñas están en condiciones de inferioridad.
- Ahora es menos común que haya disparidades graves entre los sexos. Tomando como base los 167 países sobre los que se dispone de datos para 1999 y para 2010, el número de países en donde había menos de 9 niñas por cada 10 niños en la escuela primaria se redujo de 33 a 17.
- En el nivel secundario, 97 países no han logrado la paridad de género; en 43 de ellos, las niñas se encuentran en condiciones de inferioridad. En gran parte del África Subsahariana, el Asia Meridional y Occidental y los Estados árabes, las disparidades entre los sexos afectan a las niñas, mientras que en muchos países de América Latina y el Caribe, así como del Asia Oriental y el Pacífico, son los niños quienes las sufren.
- Varias evaluaciones internacionales del aprendizaje señalan que las niñas obtienen mejores resultados que los niños en lectura tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, y que tal desigualdad se está acrecentando. Los niños obtienen mejores resultados en matemáticas en la mayoría de los países, pero algunos indicios llevan a pensar que la disparidad quizás esté disminuyendo.

Objetivo 5: Evaluar la paridad y la igualdad de género en la educación

Cuadro 1.8: Principales indicadores relativos al Objetivo 5

	Educación primaria					Educación secundaria				
	Paridad de género lograda en 2010		Países cuyo índice de paridad entre los sexos (IPS) es inferior a 0,90	IPS		Paridad de género lograda en 2010		Países cuyo índice de paridad entre los sexos (IPS) es inferior a 0,90	IPS	
	Número total de países	Países de los que se dispone de datos		1999	2010	Número total de países	Países de los que se dispone de datos		1999	2010
Todo el mundo	108	176	17	0,92	0,97	60	157	26	0,91	0,97
Países de ingresos bajos	9	29	10	0,86	0,95	1	23	14	0,83	0,87
Países de ingresos medianos bajos	23	49	6	0,86	0,96	12	41	10	0,80	0,93
Países de ingresos medianos altos	34	50	1	0,99	1,00	21	47	1	0,98	1,04
Países de ingresos altos	42	48	0	1,00	0,99	26	46	1	1,01	1,00
África Subsahariana	16	43	12	0,85	0,93	2	30	16	0,82	0,82
Estados Árabes	6	15	1	0,87	0,93	3	14	4	0,88	0,94
Asia Central	7	8	0	0,99	0,98	5	7	1	0,99	0,97
Asia Oriental y el Pacífico	14	23	1	0,99	1,01	6	23	1	0,94	1,03
Asia Meridional y Occidental	4	7	2	0,83	0,98	0	6	3	0,75	0,91
América Latina y el Caribe	18	35	1	0,97	0,97	11	33	0	1,07	1,08
América del Norte y Europa Occidental	22	24	0	1,01	0,99	16	24	1	1,02	1,00
Europa Central y Oriental	21	21	0	0,97	0,99	17	20	0	0,96	0,97

Nota: Se habla de paridad de género cuando el IPS se sitúa entre 0,97 y 1,03.

Fuente: Cuadros estadísticos 5 y 7 del Anexo.

La paridad y la igualdad de género en la educación constituyen uno de los derechos humanos fundamentales y, alcanzarlas, es también una vía importante por la que pueden mejorarse otros resultados económicos y sociales. La reducción de las disparidades entre los sexos en la matrícula de la enseñanza primaria ha sido uno de los mayores logros de la EPT desde el año 2000. Aun así, son muchos los países que corren el riesgo de no conseguir la paridad de género en la enseñanza primaria y secundaria antes de 2015. El objetivo va más allá del número de niños y niñas que acuden a la escuela. Se debe seguir procurando que todas las niñas y los varones tengan un acceso equitativo a las oportunidades educativas y que logren iguales resultados.

En la enseñanza preprimaria ya se había alcanzado una paridad de género, en promedio, en el año 2000, la cual se ha mantenido desde entonces, aunque en muchos países los niveles de escolarización siguen siendo bajos tanto respecto de los niños como de las niñas. La región de los Estados árabes es la única aún a la

zaga, aunque ha logrado avances significativos, ya que su IPS aumentó de 0,77 en 1999 a 0,94 en 2010.

En la enseñanza primaria, el África Subsahariana y los Estados árabes, cuyos IPS son en ambos casos de 0,93, todavía tienen que lograr la paridad. No obstante, estas regiones avanzaron mucho desde 1999 dado que partieron de un IPS de 0,85 y 0,87, respectivamente. El Asia Meridional y Occidental han hecho enormes progresos desde 1999 y lograron la paridad de género en la educación primaria en 2010.

Una razón fundamental para que haya menos niñas escolarizadas es, antes que nada, que tienen menos probabilidades de ingresar a la escuela. Una vez matriculadas, sus posibilidades de avanzar en el ciclo educativo son similares a las de los niños (Hechos y cifras 1.10).

En la enseñanza secundaria, la situación varía según la región. Preocupa particularmente la del África Subsahariana, cuyo IPS se ha mantenido en 0,82 desde 1999. Las niñas también sufren

CAPÍTULO 1

condiciones de inferioridad en el Asia Meridional y Occidental y los Estados árabes. En cambio, en América Latina y el Caribe la disparidad de género se invierte, ya que hay más niñas matriculadas que niños (Eje de las políticas del Objetivo 5). Con todo, las disparidades en la enseñanza secundaria –tanto en materia de acceso como de resultados del aprendizaje– pueden evitarse.

Las disparidades entre los sexos en la matrícula de la enseñanza secundaria también están disminuyendo. En 28 de los 137 países sobre los que se dispone de datos para 1999 y para 2010, en 1999 había menos de 90 niñas matriculadas por cada 100 niños, y 16 de esos países se encontraban en el África Subsahariana. En 2010, habían pasado a ser 22 países, de los cuales 15 se encontraban en el África Subsahariana.

Por lo que respecta al nivel terciario, las disparidades regionales son aún mayores que en la enseñanza secundaria, ya que hay tan solo seis alumnas por cada diez alumnos matriculados en el África Subsahariana en tanto que, en América del Norte y Europa Occidental, el número de varones jóvenes estudiando en este nivel es de alrededor de ocho por cada diez alumnas.

Para muchos países sigue siendo un desafío lograr la paridad de género; pero la igualdad de género es más que asegurarse de que haya igual número de alumnas y alumnos que ingresan a la escuela y avanzan en el ciclo educativo. Se trata también de asegurarles la igualdad de trato dentro de la escuela, es decir,

de proporcionarles un entorno de aprendizaje seguro y propicio para todos, y la igualdad de resultados del aprendizaje, lo que contribuye a lograr un acceso equitativo a la vida social, económica y política en la edad adulta.

El análisis de evaluaciones internacionales y regionales del aprendizaje muestra que existen disparidades notables entre los sexos por lo que respecta a los resultados del aprendizaje según la asignatura, lo que indica que debe hacerse más para evitar esas diferencias. Las niñas obtienen mejores resultados que los niños en lectura, y hay indicios de que la brecha está aumentando. Los niños siguen presentando ventajas comparativas en matemáticas en la mayoría de los países, aunque ciertos datos apuntan a una posible disminución de esta disparidad (Hechos y cifras 1.11).

Con el surgimiento de varias iniciativas nuevas –como la Alianza mundial para la educación de niñas y mujeres y el Grupo de alto nivel sobre la educación de niñas y mujeres con miras al empoderamiento de la mujer y la igualdad entre los sexos, ambas puestas en marcha por la UNESCO en mayo de 2011– se presentan nuevas oportunidades de resaltar y cuestionar los obstáculos que se interponen a la paridad y la igualdad respecto de las niñas. Será importante que con estas iniciativas se traten las causas profundas de las disparidades entre los sexos, asegurándose de que las iniciativas de alto nivel se traduzcan en medidas que permitan la igualdad de oportunidades para alumnas y alumnos.

Hechos y cifras 1.10: Las niñas se enfrentan a obstáculos para ingresar a la escuela

Si bien en el último decenio se han logrado progresos considerables en la reducción de las disparidades de género en la educación primaria, varios países aún tienen mucho por hacer en ese sentido. No solo no lograron cumplir el plazo de 2005 fijado, sino que corren el riesgo de no poder alcanzar tampoco el nuevo plazo de 2015.

Las razones por las que las niñas se encuentran en inferioridad de condiciones varían, pero según un nuevo análisis realizado para este informe, el mayor obstáculo con que se enfrentan las niñas en los países que más alejados están de lograr la paridad de género es, en primer lugar, el ingreso a la escuela. Una vez matriculadas, sus posibilidades de avanzar en el ciclo educativo son generalmente similares a las de los niños.

El número de países en los que las niñas se encuentran en condiciones de inferioridad extrema –o sea, en los que el IPS es inferior a 0,70– ha disminuido, pasando de 16 en 1990 a 11 en 2000, y a solo uno en 2010, el Afganistán. Sin embargo, pese a ocupar el último lugar en la clasificación, el Afganistán ha superado los mayores obstáculos con que haya podido tropezar ningún país en materia de educación de las niñas: su tasa bruta estimada de escolarización de niñas pasó de menos del 4% en 1999 (cuando los talibanes en el poder habían prohibido la educación de las niñas), al 79% en 2010, lo que se tradujo en un aumento del IPS de 0,08 a 0,69. El gobierno tiene aún mucho camino por recorrer y debe seguir eliminando las restricciones que se plantean a la escolarización de las niñas. Se ha comprobado que las escuelas comunitarias, gracias a las cuales se acorta la distancia entre el centro educativo y el hogar, son un medio eficaz de combatir la inseguridad que sigue reinando en muchas partes del país y que afecta en particular a la escolarización de las niñas (Burde y Linden, 2009).

La inferioridad grave, medida por un IPS inferior a 0,90, es también menor que hace 10 años. De los 167 países sobre los que se disponía de datos para 1999 y para 2010, el IPS de 33 de ellos se situaba por debajo de 0,90 en 1999, y 21 de esos países se encontraban en el África Subsahariana. En 2010, ese grupo incluía tan solo a 17 países, 12 de ellos en el África Subsahariana (Cuadro 1.9).

Los países en donde persisten grandes disparidades entre los sexos tienen más probabilidades de contar con un menor número de niños en el sistema educativo en general. Donde más probable es que el número global de niños que va a la escuela sea menor es en los países en los que sigue habiendo disparidades graves entre los sexos. Se encuentran en esta situación el Afganistán, el Chad, Côte d'Ivoire, Eritrea, Malí, el Níger, Papua Nueva Guinea, la República Centroafricana y el Yemen, cuyas tasas brutas de escolarización son inferiores al 80% y el IPS se sitúa por debajo de 0,90.

Pero los países con una tasa de escolarización elevada también pueden presentar grandes disparidades entre los sexos, en parte porque hay más niños que niñas en la escuela con una edad superior a la correspondiente al grado que cursan. Se encuentran en esta situación

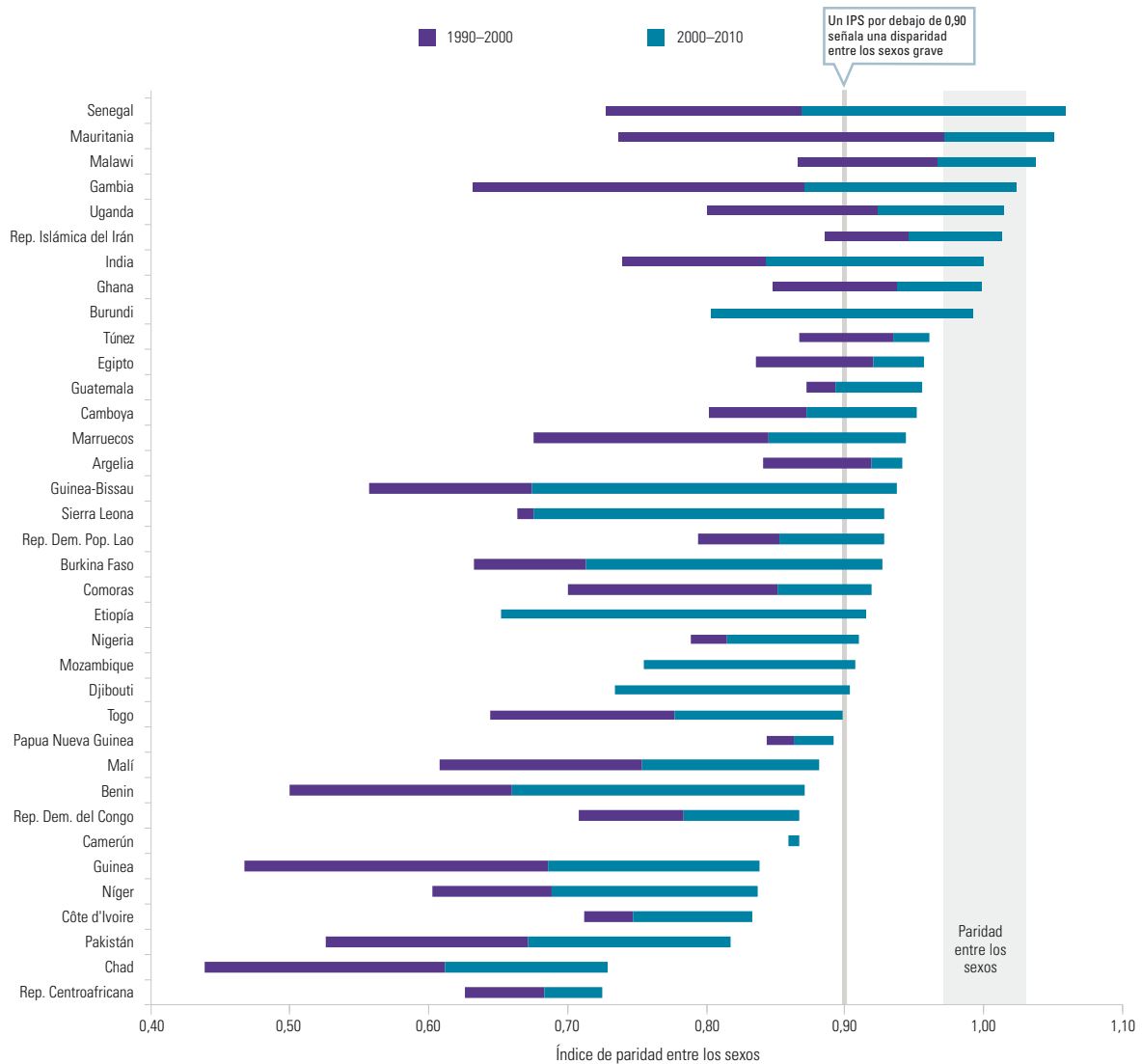
Cuadro 1.9: Países con un IPS por debajo de 0,90, 2010

	Tasa bruta de escolarización, niñas	IPS
África subsahariana		
República Centroafricana	79	0,725
Chad	78	0,729
Angola	124	0,813
Côte d'Ivoire	80	0,833
Níger	64	0,837
Eritrea	41	0,838
Guinea	86	0,838
Camerún	111	0,862
República Democrática del Congo	87	0,867
Benin	117	0,871
Malí	76	0,882
Togo	132	0,899
Estados árabes		
Yemen	78	0,817
Asia Oriental y el Pacífico		
Papua Nueva Guinea	57	0,892
Asia Meridional y Occidental		
Afganistán	79	0,694
Pakistán	85	0,818
América Latina y el Caribe		
República Dominicana	102	0,882

Nota: Los datos relativos a Côte d'Ivoire, Malí, el Níger y la República Centroafricana corresponden a 2011; los datos relativos a Papua Nueva Guinea corresponden a 2008. Fuente: Cuadro estadístico 5 del Anexo.

Gráfico 1.39: Si bien se ha avanzado en la reducción de la disparidad entre los sexos, las niñas siguen enfrentándose a grandes obstáculos para acceder a la escuela

Índice de paridad entre los sexos de la tasa bruta de escolarización en los países cuyo IPS se situaba por debajo de 0,90 en 1990, de 1990 a 2000 y de 2000 a 2010



Nota: Los datos relativos a Côte d'Ivoire, Mali, el Níger y la República Centroafricana corresponden a 2011; los datos relativos a Papua Nueva Guinea corresponden a 2008.
Fuente: Cuadro estadístico 5 del Anexo.

Angola, Benin, el Camerún, la República Dominicana y Togo. Por lo tanto, no puede darse por sentado que una mayor escolarización genere automáticamente una disminución de la disparidad entre los sexos.

De la comparación de países que facilitaron datos para 1990, 2000 y 2010 se desprende que de 38 países donde el IPS se situaba por debajo de 0,90 en 1990, 25 habían superado tal umbral en 2010. Pero de estos, solo seis

habían logrado la paridad de género: Burundi, Gambia, Ghana, la India, la República Islámica del Irán y Uganda; los progresos realizados por Malawi, Mauritania y el Senegal a fin de que un mayor número de niñas pudiera ingresar a la escuela fueron tales que la disparidad entre los sexos favorece ahora ligeramente a las niñas (Gráfico 1.39). Estos nueve países demuestran lo que puede lograrse cuando los países ponen en marcha estrategias para superar las barreras de género al

Objetivo 5: Evaluar la paridad y la igualdad de género en la educación

mismo tiempo que promueven un aumento general de la matrícula primaria.

Con todo, en algunos países que no han logrado la paridad de género, el IPS ha mejorado rápidamente en los últimos diez años. En Etiopía, por ejemplo, el índice aumentó de 0,65 en 2000 a 0,91 en 2010, lo cual pone de manifiesto el compromiso asumido por ese país tanto en el sentido de ampliar el acceso a la enseñanza primaria como de atacar las disparidades entre los sexos. Dada la velocidad con que avanza Etiopía, se puede confiar en que logre la paridad de género en el año 2015, aunque ello exigirá una labor concertada con miras a combatir las disparidades entre los sexos arraigadas en algunas partes del país, especialmente en donde siguen habiendo matrimonios precoces

En cambio, en algunos países se ha avanzado con mucha lentitud, y se trata tanto de países en donde los niveles de escolarización partieron de cotas relativamente elevadas —por ejemplo, el Camerún y Papua Nueva Guinea— como de países donde eran relativamente bajas —Côte d'Ivoire y la República Centroafricana. La velocidad con que se ha avanzado en otras partes indica que estos países podrían alcanzar la paridad de género si estuvieran igualmente empeñados en combatir, en los próximos años, las condiciones de inferioridad que experimentan las niñas.

Los progresos en el logro de la paridad de género se han ralentizado en algunos países tras obtener buenos resultados durante el decenio de 1990. A algunos les resta poco por alcanzar el objetivo, como es el caso de

Argelia, Egipto, Marruecos y Túnez: estos países tienen que hacer frente a los problemas que viven las niñas más marginadas, que todavía no pueden asistir a la escuela. La lentitud con que se ha avanzado en el último decenio en el Chad y Guinea indica que ambos distan aún bastante de alcanzar el objetivo.

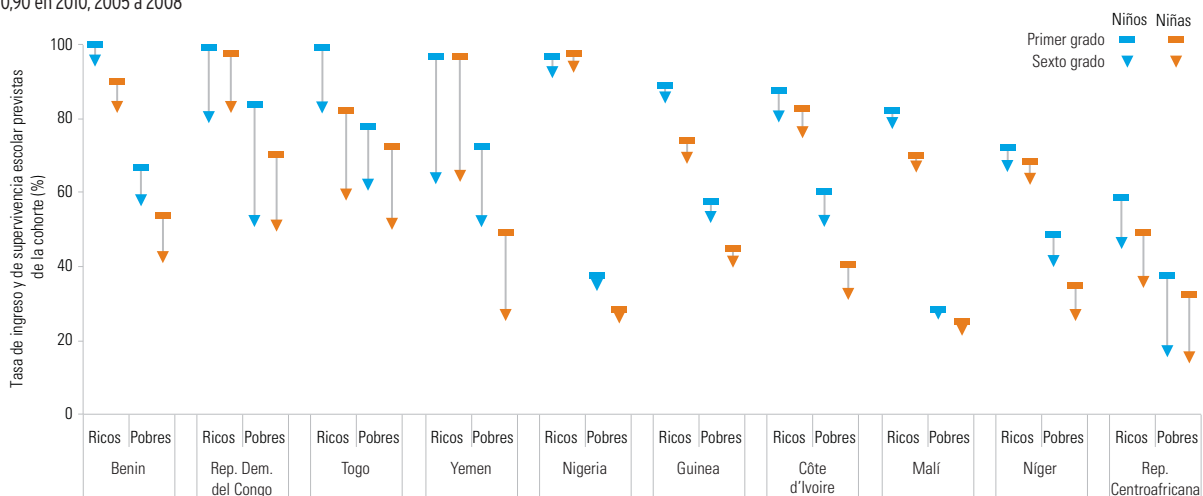
Preocupa particularmente la situación de Angola y Eritrea, países que experimentaron una regresión entre 1990 y 2010. Ambos registraron un IPS superior a 0,90 en 1990, pero el de Angola se sitúa actualmente en 0,81 y el de Eritrea en 0,84, lo que hace poco probable que ninguno de los dos logre la paridad de género en la enseñanza en 2015. En Eritrea no solo es mayor la disparidad entre los sexos sino que la tasa bruta de escolarización de las niñas en la enseñanza primaria se redujo del 47% en 1999 al 41% en 2010.

Para lograr la paridad de género es necesario comprender las razones que explican por qué la tasa de escolarización de las niñas es más baja. ¿Es porque las niñas tienen menos posibilidades de ingresar a la escuela? ¿O más bien porque aunque tanto niños como niñas tienen las mismas posibilidades de ingresar a la escuela, es más probable que las niñas abandonen los estudios? Para responder a estas preguntas, en este informe se analizaron los datos de encuestas de hogares de 9 de los 16 países en donde la disparidad era mayor.

El mensaje que se desprende es que las niñas tropiezan con mayores obstáculos para ingresar a la escuela primaria (Gráfico 1.40). En Guinea, por ejemplo, comienzan a ir a la escuela 44 de cada 100 niñas de los

Gráfico 1.40: Las niñas pobres tienen menos probabilidades de comenzar la escuela primaria

Tasas de admisión de la cohorte a primer grado y de supervivencia hasta el sexto grado previstas, por sexo y nivel de riqueza, en un grupo seleccionado de países con un IPS inferior 0,90 en 2010, 2005 a 2008



Fuentes: Delprato (2012) basado en el análisis de encuestas de demografía y salud; estimaciones del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012) fundadas en el análisis de encuestas con indicadores múltiples.

CAPÍTULO 1

hogares más pobres, en comparación con 57 niños de cada 100. En la mayoría de los casos, una vez que han ingresado a la escuela, las niñas y los niños tienen las mismas posibilidades de avanzar en el ciclo educativo. Por lo tanto, el hecho de que solo 40 de cada 100 niñas de hogares pobres finalicen la enseñanza primaria en Guinea, cuando tratándose de los varones, la cifra equivalente es de 52, se debe en gran medida a que se parte de un número menor de niñas que comienzan la escuela.

Si bien los niños de ambos sexos tienen más posibilidades de comenzar la escuela si proceden de un hogar acomodado que si lo hacen de uno pobre, el número de varones de hogares ricos que empiezan a ir a la escuela es mayor que el de niñas procedentes del mismo tipo de hogares. En Malí, por ejemplo, comienzan la escuela 70 de cada 100 niñas de los hogares más ricos y 81 de cada 100 varones.

Esta modalidad general presenta excepciones. En el Yemen, las niñas no solo tienen menos posibilidades de ingresar a la escuela sino que, una vez que han

ingresado, tienen menos probabilidades de llegar a sexto grado. Solo 49 de cada 100 niñas pobres entran a la escuela, en comparación con 72 de cada 100 niños pobres. Y solo 27 niñas pobres llegan al sexto grado, en comparación con 52 niños pobres.

Los encargados de formular políticas deben atacar las causas que explican que las niñas no vayan a la escuela por distintas vías: movilizándolo a las comunidades a fin de que envíen a las niñas a la escuela, recabando para ello el apoyo de medios de comunicación y dirigentes locales; prestando un apoyo financiero selectivo; previendo planes de estudio y manuales escolares con una perspectiva de género; garantizando que la contratación, el envío a su lugar de destino y la capacitación de los docentes atiendan a las cuestiones de género, y asegurando que los entornos escolares sean saludables, seguros y que en ellos no se produzca violencia por razones de género (Clarke, 2011). Los países que han adoptado una combinación apropiada de intervenciones son los que han registrado mayores progresos en la reducción de la disparidad de género en la matrícula de primaria durante el último decenio.

Hechos y cifras 1.1: Los resultados del aprendizaje siguen presentando disparidades entre los sexos

Lograr la paridad y la igualdad de género en la educación no solo requiere que los varones y las niñas tengan las mismas posibilidades de ingresar a la escuela y de permanecer en ella sino también que gocen de igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Las evaluaciones regionales e internacionales del aprendizaje en la enseñanza primaria y secundaria apuntan a un desempeño distinto según el sexo y la asignatura. Las niñas obtienen mejores resultados que los niños en lectura en todos los países excepto uno,²⁰ mientras que los varones presentan una ventaja comparativa en matemáticas en la mayoría de los países. Las variaciones son mayores en ciencias; muchos países no muestran una diferencia significativa entre niños y niñas (Gráfico 1.41). Estas características se repiten en grandes líneas en todos los niveles de educación, regiones y grupos de ingresos de los países.

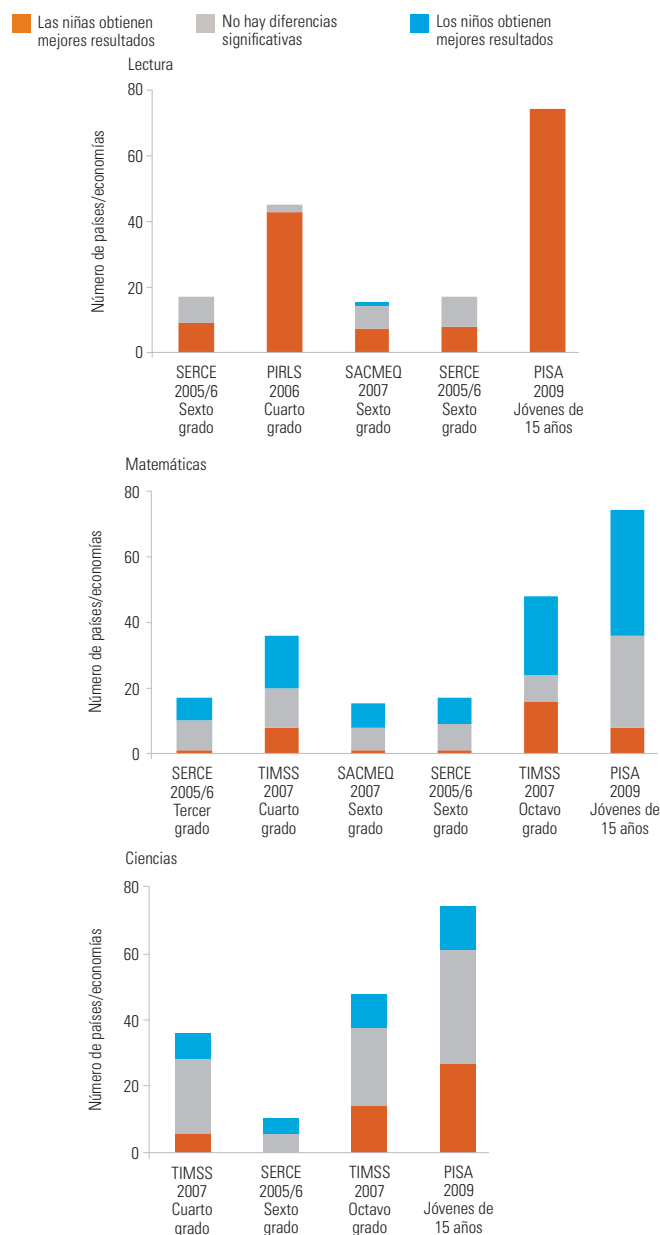
Los resultados de la encuesta del PISA de 2009 apuntan a una ventaja aún mayor en favor de las niñas en lectura que encuestas anteriores, y a un desempeño significativamente mejor que el de los niños en los 74 países o economías encuestadas. En los países de la OCDE, la ventaja que presentaban las niñas en lectura equivalía a un año escolar, en promedio. Pero no todas las niñas tenían un buen desempeño en esos países: una de cada ocho niñas y uno de cada cuatro niños no lograban llegar al segundo nivel, es decir, el nivel en el que los alumnos demuestran competencias de lectura que les permitirán participar efectiva y productivamente en la vida (OCDE, 2010d). Entre los países participantes que no eran miembros de la OCDE, como Malasia y Rumania, una de cada tres niñas y uno de cada dos niños no lograron llegar a ese nivel, en promedio.

En matemáticas, la diferencia en los resultados suele ser en favor de los niños, si bien en algunos países las niñas obtienen iguales o mejores resultados. Los varones obtuvieron mejores resultados en 38 países y en 28 no hubo diferencias significativas. Las niñas obtuvieron mejores resultados que los niños en ocho países.

20 En la República Unida de Tanzania, los niños obtienen mejores resultados que las niñas en lectura.

Gráfico 1.41: Las niñas obtienen mejores resultados que los niños en lectura, mientras que a los varones les va mejor en matemáticas

Número de países y economías según la tendencia de la diferencia media de calificaciones (en puntos) entre los sexos, por asignatura y tipo de encuesta, 2005 a 2009



En el gráfico se resumen los resultados de los seis programas regionales e internacionales de evaluación del aprendizaje: el Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN (PASEC, África Subsahariana); el Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS, internacional); el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, internacional); el Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ, África Subsahariana); el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, América Latina), y el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, internacional).

Fuentes: Gonzales y otros (2009); Hungi y otros (2010); UNESCO-OREALC (2008); Mullis y otros (2007); Saito Walker.

CAPÍTULO 1

Si bien los resultados generales en matemáticas se oponen a los obtenidos en lectura, la disparidad de género en favor de los niños es menor. Además, hay poca diferencia entre niños y niñas con respecto a los que no lograron alcanzar el nivel mínimo necesario para aplicar sus competencias de manera eficaz: en los países de la OCDE, aproximadamente uno de cada cinco niños de ambos sexos no pudo llegar al segundo nivel. En cuanto a los países que no son miembros de la OCDE, aproximadamente la mitad de todos los varones y las niñas no logró alcanzar ese nivel.

Los resultados en ciencias son más variados que los obtenidos en lectura o en matemáticas, lo que indica que hay casos en que los niños logran mejores resultados y otros en que son las niñas quienes los consiguen. Los varones obtuvieron mejores resultados que las niñas en 13 países; en 27, se dio la situación inversa y en 34 no hubo una diferencia significativa.

Es probable que estas cifras medias oculten las diferencias que se producen entre subgrupos de la población. En Túnez, por ejemplo, no hubo disparidad entre los sexos en las calificaciones medias correspondientes a las ciencias. Sin embargo, los niños del cuartil socioeconómico más bajo tenían mayores probabilidades de obtener calificaciones más altas a las correspondientes al segundo nivel que las niñas de ese grupo. En cambio, las niñas del cuartil más alto tenían más posibilidades que los niños de obtener calificaciones por encima de ese nivel (Altinok, 2012b).

En general, las niñas parecen estar progresando más en lectura que los varones. Si se compara el subconjunto de 38 países que participaron en las encuestas del PISA de 2000 y de 2009, la disparidad entre los sexos en materia de lectura ha favorecido a las niñas en siete puntos (Gráfico 1.42).

El aumento fue significativo en el Brasil, Francia, Hong Kong (China), Indonesia, Israel, Portugal, la República de Corea, Rumania y Suecia. En Francia, Rumania y Suecia, la razón principal que explicó la mayor disparidad entre los sexos fue el deterioro en los resultados de los niños (OCDE, 2010a). Si bien la disparidad en favor de las niñas se ha venido acrecentando por lo que respecta a la lectura, ciertos indicios demuestran que los mejores resultados de estas en matemáticas han permitido reducir las disparidades de género..

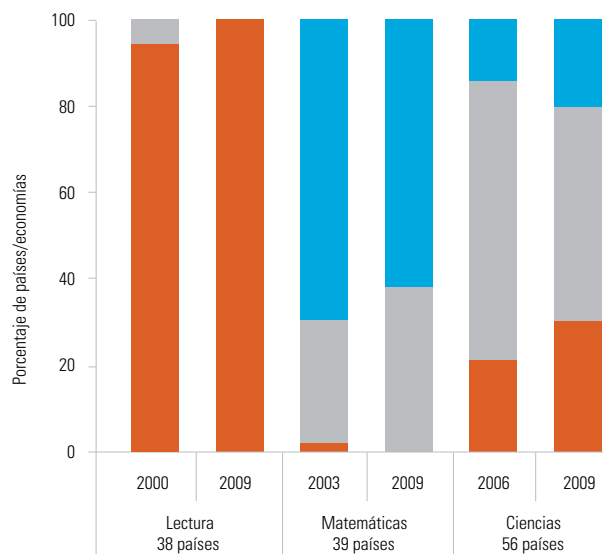
No existe una diferencia intrínseca en las capacidades de los niños o las niñas en lectura, matemáticas o ciencias. Tanto las niñas como los niños pueden obtener

buenos resultados en estas asignaturas siempre que cuenten con las condiciones adecuadas. Para reducir la disparidad en materia de lectura, padres y madres, docentes y encargados de formular políticas deberían encontrar modos creativos de incitar a los varones a que lean más, por ejemplo aprovechando su interés por los textos digitales. Para reducir la disparidad en cuanto a las matemáticas, lo que se avance para conseguir la igualdad de género fuera del aula, sobre todo por lo que respecta a las posibilidades de empleo, podría ser un factor importante para disminuir las disparidades (Kane y Mertz, 2012).

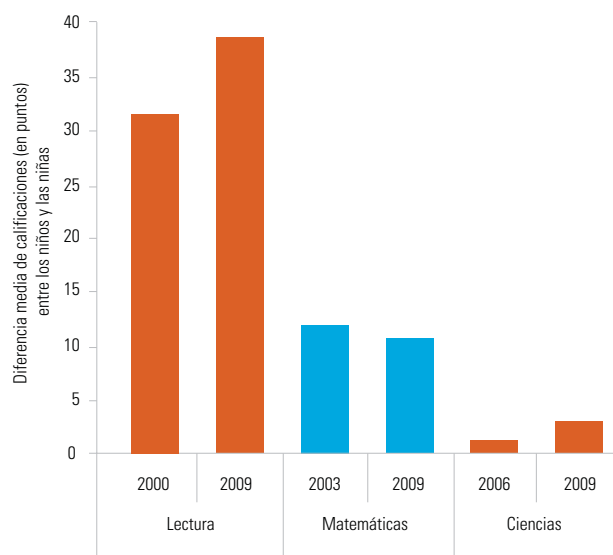
Objetivo 5: Evaluar la paridad y la igualdad de género en la educación

Gráfico 1.42: La disparidad entre los sexos por lo que respecta a la lectura ha aumentado

A. Porcentaje de países y economías, según la disparidad entre los sexos, en los países y economías de los que se recogieron datos para las encuestas del PISA de 2000 y de 2009



B. Disparidad entre los sexos, por asignatura, en los países y economías de los que se recogieron datos para las encuestas del PISA de 2000 y de 2009



Las niñas obtienen mejores resultados (naranja) No hay diferencias significativas (gris) Los niños obtienen mejores resultados (azul)

Fuentes: OCDE (2004, 2007, 2010a, 2010d).

Eje de las políticas: Combatir la desventaja comparativa y el distanciamiento de los varones en la enseñanza secundaria

En más de la mitad de los países que registran disparidad entre los sexos en la enseñanza secundaria hay un menor número de niños que de niñas matriculados en la escuela

Al aumentar el número de niños que tienen la oportunidad de ingresar a la escuela secundaria en todo el mundo resulta fundamental asegurarse de que los alumnos de ambos sexos se beneficien en igual medida de este progreso. En la enseñanza primaria sigue siendo mucho más probable que las niñas estén en situación de inferioridad en muchos países, lo que hace imperativo seguir centrando la atención internacional en el apoyo a las niñas (Hechos y cifras 1.10). Sin embargo, en algunos países los varones jóvenes son quienes sufren una situación de inferioridad en la enseñanza secundaria.

En esta sección se describe la magnitud del problema, se analiza por qué se plantea y se examinan posibles soluciones. Se demuestra que las razones que explican la situación de inferioridad en que se encuentran los varones en la enseñanza secundaria son diferentes a las que explican la situación de las jóvenes, y que a menudo es necesario aplicar distintas soluciones. La menor escolarización o los menores logros en materia de aprendizaje de los varones puede deberse en parte a una situación de inferioridad ocasionada por la pobreza y en parte al distanciamiento, que se vincula a un descontento con la escuela y a una sensación de no pertenecer a la comunidad escolar.²¹

A veces son los varones los que padecen las disparidades en la enseñanza secundaria

Los varones tienen menos probabilidades que las niñas de matricularse en la enseñanza secundaria y obtener resultados igualmente buenos una vez que están en la escuela, especialmente en muchos países de ingresos altos y medianos. De la experiencia de estos países pueden extraerse lecciones para los países más pobres donde la escolarización está en aumento.

Participación desigual: en algunos países hay más niñas que niños matriculados

En más de la mitad de los 97 países que no han logrado la paridad de género en materia de participación en la enseñanza secundaria, el problema se atribuye al hecho de que se matricule un menor número de niños que de niñas.²²

- En 54 países, la disparidad entre los sexos en la enseñanza secundaria perjudica a los niños; en 15 de estos países, la disparidad es tan alta que hay menos de 90 niños por cada 100 niñas matriculadas.
- En el primer ciclo de la enseñanza secundaria, los niños están en situación de inferioridad en 33 países; en 6 de ellos, hay menos de 90 niños por cada 100 niñas matriculadas.
- En el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, los niños presentan una situación de inferioridad en 75 países; en 42 de ellos hay menos de 90 niños por cada 100 niñas matriculadas.

En la mayoría de los países en donde hay un menor número de niños que de niñas en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, la disparidad obedece a unas tasas de deserción más elevadas en el caso de los niños y no a las mayores tasas de transición de las niñas de la primaria a la secundaria. En Nicaragua, por ejemplo, si bien ingresaron al primer ciclo de enseñanza secundaria proporciones similares de niñas y niños, un menor número de niños se graduó en 2010: la tasa bruta de ingreso fue del 88% tanto en el caso de los varones como en el de las niñas, mientras que la tasa bruta de finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria general fue del 36% en el caso de los varones y del 50% en el de las niñas.

En el segundo ciclo de la enseñanza secundaria se presenta una situación similar, si bien solo

²¹ Esta sección se basa en Jha y otros (2012).

²² En el año 2010 se contaba con datos correspondientes a 157 de 204 países.

Objetivo 5: Evaluar la paridad y la igualdad de género en la educación

se dispone de datos para un menor número de países. En el Paraguay, una diferencia de dos puntos porcentuales en favor de las alumnas en la tasa bruta de ingreso en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria general aumentó a diez puntos porcentuales en la tasa bruta de finalización en 2008 (base de datos del IEU).

La menor matrícula de varones es más común en los países de ingresos altos y medianos, que registran un nivel de escolarización general elevado. En Colombia, Costa Rica y México se han logrado tasas brutas de escolarización secundaria superiores al 80%, pero hay menos de 95 alumnos matriculados por cada 100 alumnas (Cuadro 1.10). Con todo, hay también países más pobres en donde es menos probable que los varones estén escolarizados, a saber, 15 países de ingresos bajos y medianos y 3 países de bajos ingresos –Bangladesh, Myanmar y Rwanda (Recuadro 1.9).

En los países pobres donde la matrícula secundaria de las niñas es inferior, en promedio, a la de los niños es posible que haya partes del territorio donde los niños se enfrentan a situaciones de mayor inferioridad. Por ejemplo, los datos de la encuesta de demografía y salud de 2005-2006 indicaban que la proporción de jóvenes de 15 a 19 años que asistían a escuelas en todo el territorio de la India era mayor en el caso de los varones (47%, frente al 36 % en el caso de las jóvenes). Sin embargo, la proporción de alumnas fue mayor en el estado de Kerala (67% frente a 62% en el caso de los varones) y en Delhi (54% para las alumnas y 49% para los alumnos) (UNESCO, 2012c).

En algunas regiones es más probable que los niños vivan una situación de inferioridad. Entre los países sobre los que se cuenta con datos, la tasa de escolarización de los niños es menor que la de las niñas en el 64% de los países de América Latina y el Caribe y el 57% de los países del Asia Oriental y el Pacífico. Para la mayoría de los países que experimentan una disparidad entre los sexos inversa no se trata de un fenómeno nuevo. En la República Bolivariana de Venezuela, la República Dominicana y Sudáfrica, por ejemplo, se han mantenido las mismas características durante un decenio.

Cuadro 1.10: En cuanto a la participación en la enseñanza secundaria, es más usual que los varones jóvenes vivan una situación de inferioridad en los países ricos

Número de varones jóvenes matriculados por cada 100 niñas, por tasa bruta total de escolarización secundaria, 2010

	Más de 90 jóvenes matriculados	Entre 90 y 95 jóvenes matriculados	Entre 95 y 96 jóvenes matriculados
Tasa bruta de escolarización total en la enseñanza secundaria superior al 80%			
Países de bajos ingresos	Bangladesh	Myanmar	Rwanda
Países de ingresos bajos y medianos	Honduras Lesotho Santo Tomé y Príncipe	Nicaragua Viet Nam	Bhután Paraguay
Países de ingresos altos y medianos	Nauru Rep. Dominicana Suriname	Malasia Panamá Tailandia	Ecuador
Países de ingresos altos	Bermudas		
Tasa bruta de escolarización total en la enseñanza secundaria entre el 80% y el 100%			
Países de ingresos bajos y medianos	Cabo Verde Samoa	Fiji Filipinas Guyana Kiribati Mongolia Palestina	
Países de ingresos altos y medianos	Argentina Islas Cook Líbano	Botswana Colombia Costa Rica Dominica Jordania Marruecos Rep. Bolivariana de Venezuela Túnez	China Jamaica Sudáfrica
Países de altos ingresos	Islas Caimán Qatar	Bahamas Croacia Trinidad y Tobago	Andorra

Nota: No se incluyen los países con tasas brutas totales de escolarización secundaria superiores al 100%.
Fuente: Cuadro estadístico 7 del Anexo.

Desigualdades en los resultados: las niñas obtienen mejores resultados que los niños en muchos países

De las evaluaciones internacionales del aprendizaje realizadas en países de ingresos altos y medianos se desprende que las niñas obtienen mejores resultados que los niños por lo que respecta a la lectura (Hechos y cifras 1.11). La encuesta del PISA de 2009, que abarcó 34 países de la OCDE y 40 países y economías asociados, reveló que las jóvenes de 15 años de edad obtuvieron calificaciones significativamente superiores en lectura a las de los varones en todos los países. Según la encuesta, la disparidad entre los sexos había aumentado en algunos países desde el año 2000, en gran

CAPÍTULO 1

parte debido a lo mucho que había mejorado el desempeño de las jóvenes.

Los varones siguen obteniendo mejores resultados que las jóvenes en matemáticas en muchos países, pero el alcance general de la ventaja comparativa que presentan es menor que la ventaja que tienen las jóvenes en lectura. Los resultados en ciencias son más parejos, si bien el número de países en los que las alumnas obtienen resultados significativamente mejores que los de los niños es superior al de aquellos donde los varones registran un mejor desempeño.

¿Por qué algunos varones sufren una situación de inferioridad en la enseñanza secundaria?

Los motivos que suelen explicar la situación de inferioridad que viven las jóvenes en la enseñanza secundaria –vinculados a la discriminación– no se aplican, por lo general, a los varones. Fuera de la escuela, la pobreza y las características del mercado de trabajo pueden afectar más a los varones que a las mujeres. Dentro de la escuela, el entorno que se vive en el aula puede hacer que los varones se distancien.

La situación de inferioridad que viven los varones jóvenes se ve agravada por la pobreza

El promedio de indicadores oculta el hecho de que las disparidades en la enseñanza secundaria no se aplican a todos los varones sino que afectan a los que están marginados por factores tales como la pobreza, la clase social, el origen étnico y la ubicación geográfica. Estos chicos padecen una mayor presión económica y social, lo que afecta de manera adversa y desproporcionada a su participación y capacidad de aprendizaje (Recuadro 1.10).

En los países cuyos niños en edad de recibir enseñanza secundaria tienen mayores probabilidades de trabajar fuera del hogar que las niñas, ese factor puede ponerlos en una situación de inferioridad educacional. En América Latina y el Caribe hay fuertes nexos entre el sexo de los niños y el trabajo. En muchos países de la región, hay más varones jóvenes que se incorporan a la fuerza de trabajo tempranamente y tienen un trabajo

asalariado que mujeres jóvenes (Cunningham y otros, 2008). Es también más probable que los varones jóvenes que realizan una actividad económica no vayan a la escuela. Las diferencias se presentan en primer lugar en los niños con edad para cursar el primer ciclo de enseñanza secundaria, pero se agudizan en la adolescencia. En Honduras, por ejemplo, uno de los países cuyas disparidades entre los sexos en cuanto a la participación en la escuela secundaria son mayores, el 60% de los varones de entre 15 y 17 años realizaba una actividad económica en 2002 frente al 21% en el caso de las jóvenes. Alrededor del 82% de los varones que realizaban una actividad económica no iban a la escuela, frente al 61% en el caso de las jóvenes (Guarcello y otros, 2006) (Gráfico 1.45).

La pobreza intensifica aún más la situación de inferioridad que viven los varones jóvenes. Ante la repentina caída de los ingresos de un hogar pobre, es posible que la reacción de la familia sea sacar al joven de la enseñanza secundaria para que se dedique a ganar dinero. En el Brasil, es más probable que los varones adolescentes abandonen la escuela debido a la necesidad de ingresar al mercado laboral. Los efectos de una repentina caída de los ingresos familiares en la probabilidad de deserción escolar son un 46% mayores en el caso de los jóvenes provenientes de hogares pobres que en el de aquellos de orígenes no pobres (Côrtes Neri y otros, 2005; Duryea y otros, 2007). Del mismo modo, tras la devastación ocasionada por el huracán Mitch en las zonas rurales de Honduras en 1998, los niños de familias pobres tenían mayores probabilidades de abandonar la escuela –y los varones sufrieron en mayor medida las consecuencias porque era más probable que fueran ellos quienes consiguieran un trabajo y no las niñas (Gitter y Barham, 2007).

Las estrategias de los hogares dependen del tipo de oportunidades laborales disponibles. Si los padres perciben que los empleos disponibles para los varones jóvenes no exigen la finalización de la enseñanza secundaria, invertir en tal educación les parecerá menos conveniente que un ingreso temprano en el mercado de trabajo. Es posible que los jóvenes y sus familias estimen que el tipo o la calidad de educación disponible no resulte de utilidad para la oferta de trabajo existente. En las zonas rurales de Lesotho

Recuadro 1.9: Peores condiciones experimentadas por los varones en la enseñanza secundaria en Bangladesh

Bangladesh es uno de tan solo tres países de bajos ingresos en donde hay más niñas en la enseñanza secundaria que niños. La disparidad se debe en gran parte a medidas dirigidas a apoyar la escolarización de las niñas, lo que pone de manifiesto la necesidad de llevar adelante programas similares que tengan en cuenta los obstáculos que enfrentan los niños para recibir enseñanza secundaria, especialmente la pobreza. La disparidad entre los sexos en materia de escolarización comienza ya en el primer año de primaria, y sigue estando presente de sexto a décimo grado de secundaria; la situación que viven los varones se ha empeorado a lo largo del tiempo (Gráfico 1.43). En los grados 11 y 12 se registra una disparidad en favor de los varones, pero las tasas de escolarización generales son extremadamente bajas en ambos sexos.

Estas características únicas se deben principalmente a los estipendios introducidos a principios del decenio de 1990, en virtud de los cuales se libera del pago de derechos de matrícula a la enseñanza secundaria y se establece el pago de un monto determinado a

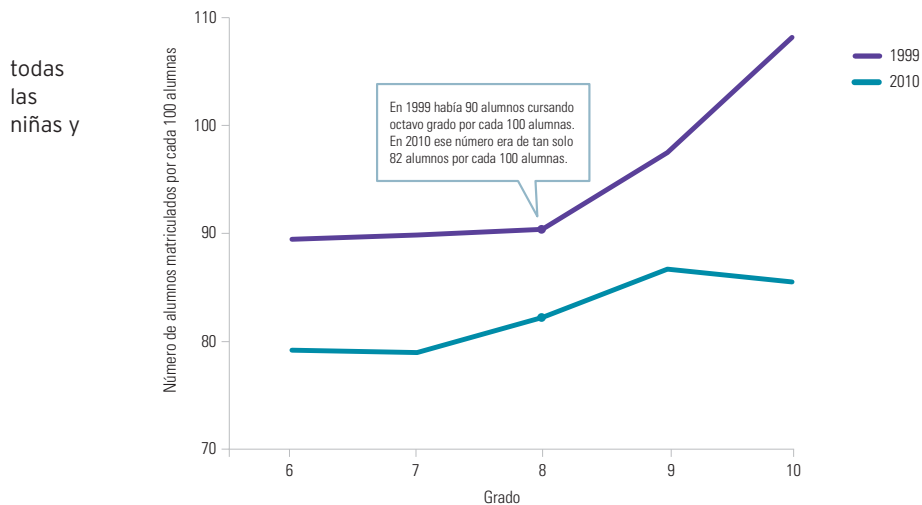
jóvenes que vayan a la escuela, excepto en las grandes áreas urbanas. En conjunción con otras políticas y proyectos, el programa ha logrado excelentes resultados en el aumento de las tasas de escolarización de las jóvenes en secundaria, de poco más del 25% en 1992 al 60% en 2005.

La disparidad entre los sexos no ha sido producto de un descenso absoluto de la escolarización de los varones; en el peor de los casos, las tasas de escolarización de los niños pobres pueden haberse estancado, y no está claro que ello se haya debido al apoyo prestado a las niñas. A medida que los niños pobres entran en la adolescencia aumentan sus posibilidades –y su necesidad– de encontrar trabajo asalariado, lo que los aleja de la escuela. Con el fin de que el programa esté más orientado a combatir la pobreza, los estipendios se han hecho extensivos asimismo a los niños pobres desde el año 2008 en una cuarta parte del país, aproximadamente.

Fuentes: Antoninis y Mia (2011); Asadullah y Chaudhury (2009); Banco Mundial (2008).

Gráfico 1.43: En Bangladesh, cada vez hay más niñas que niños en la enseñanza secundaria

Número de alumnos matriculados por cada 100 alumnas, por grado, 1999 y 2010



Fuente: Base de datos del IEU.

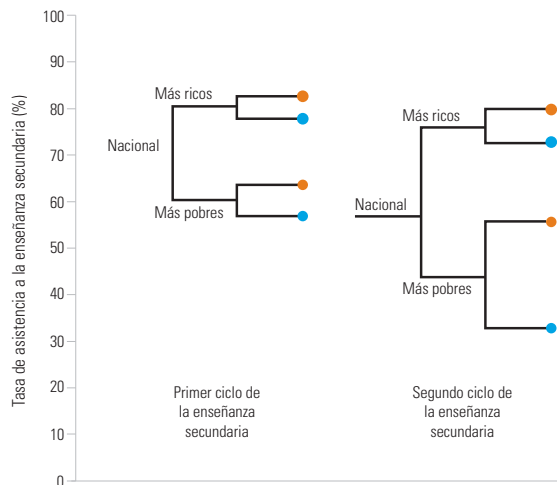
Recuadro 1.10: En Trinidad y Tobago, los varones jóvenes viven una situación de inferioridad en la enseñanza secundaria

En los países del Caribe, los varones tienen más probabilidades de vivir una situación de inferioridad en la enseñanza secundaria que las mujeres. Trinidad y Tobago es un ejemplo de ello tanto por lo que respecta a la asistencia como a los resultados en la enseñanza secundaria (Gráfico 1.44). Las disparidades entre los sexos en materia de asistencia son reducidas en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, pero van ampliándose en el caso de los varones más pobres en el segundo ciclo. Si bien las disparidades en cuanto a los logros entre alumnos y alumnas del medio urbano son muy poco significativas, en el medio rural los

varones se ven más desfavorecidos. Las niñas de hogares acomodados, ya vivan en una zona urbana o rural, obtienen calificaciones superiores al promedio en Alemania, mientras que un varón pobre que viva en una zona rural obtiene una calificación cercana a la media en Tamil Nadu (India). Parecería que entra en juego la combinación de dos factores: el mercado de trabajo está sacando a los varones jóvenes del medio rural de la escuela, y los altos niveles de violencia juvenil aumentan las posibilidades de que esos jóvenes se distancien de la escuela.

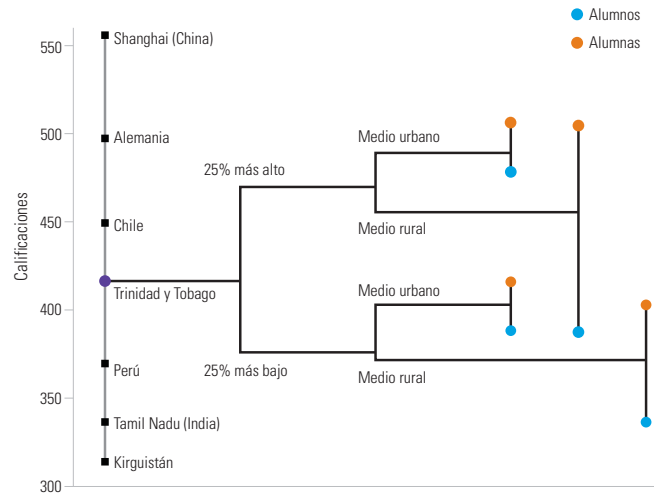
Gráfico 1.44: En Trinidad y Tobago, los varones jóvenes –especialmente los procedentes de hogares pobres de zonas rurales– viven una situación de inferioridad extrema en materia de participación y logros

A. Tasa de asistencia a la enseñanza secundaria, por nivel de riqueza y sexo, 2006



Fuente: UNESCO (2012c).

B. Calificaciones medias en lectura, por nivel económico, social y cultural, lugar de residencia y sexo, 2009



Nota: Por "25% más alto/más bajo" se entiende la clasificación de los estudiantes según el índice de situación económica, social y cultural establecido por el PISA. Fuente: Altinok (2012b), basado en la encuesta de 2009 del PISA.

la tendencia es que las tareas de cuidado del ganado hagan que los varones jóvenes no vayan a la escuela mientras que las jóvenes pueden asistir durante más tiempo –aunque las tasas de escolarización de las jóvenes en el primer ciclo de la enseñanza secundaria también son muy bajas. Las actividades de pastoreo que realizan los jóvenes también pueden incidir en su falta de escolarización en otros países del África

Meridional, como Botswana y Namibia (Jha y Kelleher, 2006).

La pobreza también puede afectar adversamente la participación de los niños en la enseñanza secundaria en los países más ricos, pero las principales consecuencias en ese caso se manifiestan en los logros del aprendizaje. El bajo nivel socioeconómico acrecienta la situación de

Objetivo 5: Evaluar la paridad y la igualdad de género en la educación

inferioridad de los varones en materia de lectura en muchos países de la OCDE (Gráfico 1.46). Por ejemplo, casi todas las niñas ricas de 7 países de la OCDE llegan al segundo nivel en lectura (el nivel que, según la OCDE, permitirá a los estudiantes participar efectiva y productivamente en la vida). En esos países, la mayoría de los varones procedentes de hogares ricos tienen también un desempeño relativamente bueno: solo entre un 3% y un 13% de ellos no alcanza el segundo nivel. Sin embargo, existe una notable disparidad de género entre los estudiantes pobres. En Grecia, por ejemplo, el 24% de las alumnas del cuartil más bajo no había alcanzado el segundo nivel, en comparación con el 50% de los estudiantes varones en esa categoría.

El entorno escolar puede promover el distanciamiento de los varones jóvenes

En algunos países en donde hay una disparidad entre los sexos inversa en cuanto a la escolarización o a los resultados suele haber más maestras que maestros en los establecimientos de enseñanza secundaria. Es lo que sucede, por ejemplo, en el Brasil, Filipinas y Jamaica, en donde hay entre seis y

siete maestros por cada diez maestras. Esto ha hecho que algunas personas se preguntaran si los niños se relacionan mejor con docentes de su mismo sexo y si era más probable que los métodos de enseñanza de los maestros varones se adaptaran más a los alumnos varones.

Es posible que la falta de modelos de conducta masculinos en la educación perjudique a los varones. Hay más probabilidades de que los varones jóvenes se distancien de la educación cuando carecen de modelos de conducta masculinos en la familia. Si bien no hay pruebas contundentes que demuestren la existencia de una relación entre los modelos de conducta y el distanciamiento de esos jóvenes, los docentes y directores a menudo creen que tal relación existe, como revela una encuesta realizada en Trinidad y Tobago (George y otros, 2009).

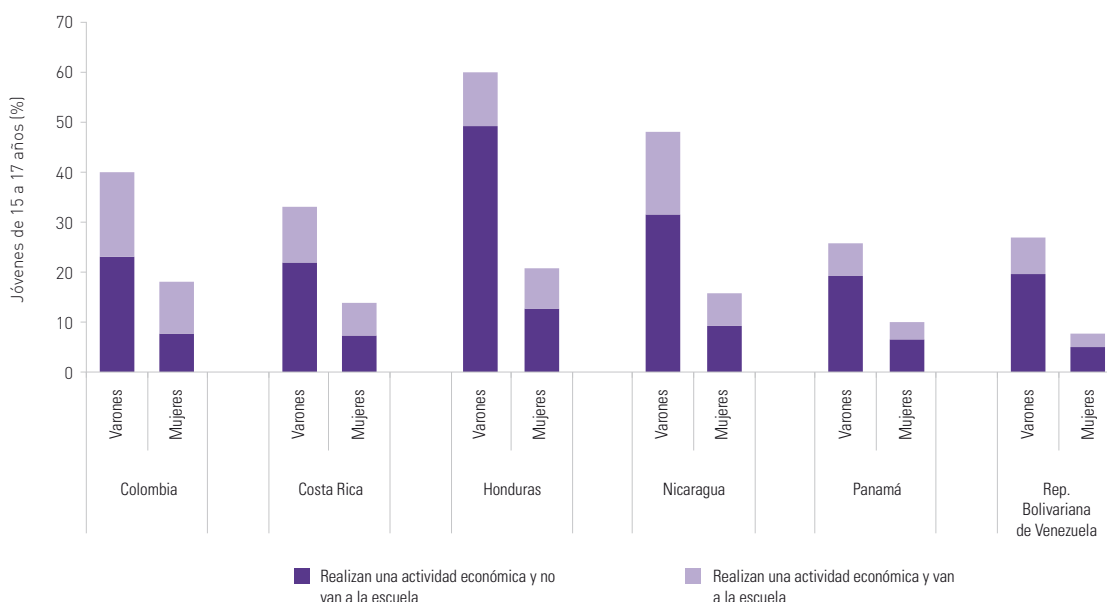
Aunque para los varones de los hogares más acomodados del Caribe la educación superior y las carreras profesionales son probablemente opciones realistas, se ha observado que, en el caso de los jóvenes pobres de Jamaica y Trinidad y Tobago, donde han surgido pandillas escolares, se ha producido un ciclo vicioso de

En algunos países del África Meridional, los varones jóvenes que se ocupan de cuidar el ganado dejan de ir a la escuela

La carencia de modelos de conducta masculinos en la escuela puede fomentar el distanciamiento de los varones

Gráfico 1.45: Los jóvenes tienen más probabilidades de realizar una actividad económica que las jóvenes, y es más probable que los que trabajan no vayan a la escuela

Porcentaje de jóvenes de 15 a 17 años que realizan una actividad económica, según su asistencia escolar, en un grupo de países latinoamericanos seleccionados, 2000 a 2002



Fuente: Guarcello y otros (2006).

desconexión con la educación y participación en conductas de riesgo (PNUD, 2012). Quizás las mujeres docentes sean menos capaces de imponer disciplina a los alumnos varones en esos contextos de altos niveles de delincuencia y violencia.

Las expectativas de los docentes respecto de las capacidades de los alumnos y las alumnas pueden influir en los resultados. Según un estudio realizado en Jamaica, tildar a los varones de perezosos generó un sentimiento de baja autoestima, la necesidad de tomar clases de recuperación y una actuación escolar y resultados en las pruebas insuficientes (MSI, 2005). Se ha observado que los docentes demostraban tener pocas expectativas respecto de los resultados que obtendrían en su escolaridad los varones en Malasia, Samoa, Seychelles y Trinidad y Tobago (Page y Jha, 2009).

Si los jóvenes perciben que las docentes los discriminan, pueden servirse de ello para justificar su actitud negativa. Según un estudio de más de 200 docentes y 3.000 alumnos adolescentes en Finlandia, aunque todos los docentes consideraban de manera más negativa el temperamento y las competencias de los varones que los de las jóvenes, los docentes

varones consideraban que las diferencias entre ambos sexos eran menores que sus colegas mujeres. (Mullola y otros, 2012).

Sin embargo, el sexo del docente solo explica parcialmente las diferencias observadas entre los varones y las niñas en cuanto a los resultados y la participación. Probablemente un factor más determinante sean las actitudes de los docentes respecto de los procesos de aprendizaje, el comportamiento y los resultados escolares de los alumnos de ambos sexos. Según algunos analistas aunque es posible que haya diferencias entre los sexos en cuanto a la forma de aprender, son menores que las semejanzas, y pueden moldearse durante la experiencia pedagógica (Eliot, 2011; Hyde, 2005). Los docentes han de ser conscientes de esas diferencias en las maneras de aprender, de haberlas, y estar preparados para adaptar en consecuencia sus métodos pedagógicos y de evaluación (Younger y otros, 2005).

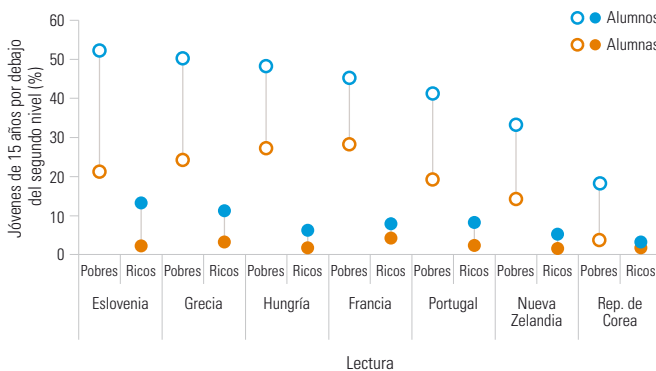
Cómo combatir la situación de inferioridad y el distanciamiento de los varones

La disparidad y las desigualdades entre los sexos en la educación no son inevitables. En los países en donde los alumnos varones se encuentran en una situación de inferioridad, hay maneras en que las escuelas y la sociedad pueden ayudar a mejorar su participación, sus logros y los resultados del aprendizaje.

Los encargados de formular políticas han comenzado a mostrar mayor conciencia acerca de los problemas que plantean la situación de inferioridad y el distanciamiento de los varones en la educación. En algunos contextos, este cambio ha obedecido a la relación percibida entre los malos resultados escolares de los adolescentes varones y la mayor participación en pandillas, la violencia, la delincuencia, el acceso a armas y las actividades relacionadas con la droga, como sucede en el Caribe (Figueroa, 2010; Jha y otros, 2012). En otras situaciones, una combinación de la mayor atención prestada por los medios de comunicación a las clasificaciones de los sistemas educativos y el creciente desempleo entre los jóvenes ha puesto el tema sobre el tapete, como sucedió en el Reino Unido (Cassen y Kingdon, 2007).

Gráfico 1.46: En varios países, la situación socioeconómica acrecienta la disparidad entre los sexos en materia de logros del aprendizaje

Porcentaje de jóvenes de 15 años de edad que obtuvieron una calificación inferior a la correspondiente al segundo nivel en lectura, por situación económica, social y cultural, en un grupo de países seleccionados, PISA de 2009



Nota: Por "Pobres/Ricos" se entiende el cuartil más bajo o más alto del índice de situación económica, social y cultural del PISA.

Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de Altinok (2012b), basado en la encuesta del PISA de 2009.

Objetivo 5: Evaluar la paridad y la igualdad de género en la educación

Pero esta mayor toma de conciencia aún no está generando medidas eficaces. Una de las razones que lo explican es la falta de consenso acerca de lo que motiva la situación de inferioridad que viven los varones jóvenes; otra es que, con razón, la atención se centra en las numerosas dificultades con que todavía se enfrentan las jóvenes.

El tema de la baja matrícula y los malos resultados de los varones jóvenes merece abordarse desde una perspectiva integral, que atienda a la situación de inferioridad en que los colocan las demandas del mercado de trabajo, y también a su desmotivación atribuible las prácticas en el aula y a las actitudes de los docentes para con ellos. Es preciso abordar el problema desde tres perspectivas, cada una de las cuales también puede beneficiar a la educación de las niñas:

- reducir los efectos de la pobreza en la participación y los resultados escolares;
- mejorar la calidad y la naturaleza inclusiva de las escuelas, y
- ofrecer una segunda oportunidad a quienes han abandonado los estudios.

La reducción de la pobreza puede fomentar la escolarización y los resultados escolares de los varones

Los programas de protección social pueden apoyar la participación escolar de varones y niñas y, en algunos casos, mejorar los resultados del aprendizaje (UNESCO, 2010b). En esos programas debe atenderse a las disparidades entre los sexos. Jamaica cuenta con un programa de transferencias monetarias condicionadas, financiado por el gobierno (PATH, Programa de promoción por medio de la salud y la educación), que prevé exenciones del pago de los derechos de matrícula en la enseñanza secundaria y manuales escolares. El programa tuvo un efecto positivo importante en la asistencia escolar, pero el efecto en los varones de entre 13 y 17 años no fue más marcado que en el caso de las niñas, pese a que la política apuntaba a resolver el problema de las bajas tasas de asistencia de los adolescentes varones (Levy y Ohls, 2007).

Desde 2008, el monto de la transferencia ha sido más elevado para los varones que para las muchachas, y para los alumnos de secundaria que para los de primaria a fin de disminuir la presión que sufren los varones pobres para conseguir un empleo (Fiszbein y otros, 2009).

Las evaluaciones de los programas de transferencias monetarias muestran que, en los países donde la situación de inferioridad de los varones es mayor, no son siempre estos quienes más se benefician. En el Brasil, el programa “Bolsa Familia” ha logrado importantes efectos positivos en los resultados escolares, pero quienes se han beneficiado más han sido las niñas del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que registran una menor tasa de deserción escolar y una mayor tasa de promoción (Glewwe y Kassouf, 2012). En México, la subvención que otorgaba a los hogares el programa “Progresá” (que luego pasó a llamarse “Oportunidades”) era de mayor cuantía para las niñas en edad de asistir a la enseñanza secundaria. Esta subvención permitió aumentar la asistencia escolar en un 7,5% en el caso de los varones de entre 14 y 17 años, porcentaje algo menor que el de las jóvenes (Attanasio y otros, 2012; Barrera-Osorio y otros, 2011). Tales resultados apuntan a la necesidad de examinar los obstáculos que se interponen a la participación de los varones jóvenes al diseñar los programas.

Unas escuelas de gran calidad e inclusivas pueden crear el entorno adecuado

La adopción de una serie de planteamientos puede contribuir a mejorar la participación y los resultados de los varones jóvenes mediante la promoción de una ética escolar de cooperación, respeto hacia los alumnos y medidas que combatan los estereotipos de género. En algunos países se ha alentado a que distintas escuelas plantearan sus propios métodos para mejorar los resultados que obtienen los varones.

En Inglaterra, en el marco de un proyecto destinado a mejorar los resultados de los varones (Raising Boys’ Achievement Project) se colaboró con escuelas primarias y secundarias que habían logrado reducir la disparidad entre los sexos a fin de definir estrategias que mejoraran la capacidad de aprendizaje de los

En los programas de transferencias monetarias deben incluirse los varones menos favorecidos

En Trinidad y Tobago, los resultados obtenidos por la mayoría de los niños que asistían a escuelas para alumnos de un solo sexo no fueron superiores a los obtenidos en otras escuelas

alumnos y su adhesión al sistema escolar. En algunas escuelas se dio la prioridad a estrategias individualizadas para estimular el interés y la motivación de los varones, por ejemplo, fijando objetivos realistas que les hicieran tener más confianza en sí mismos. Ante la gran diversidad de maneras de aprender de los varones y las niñas, otras escuelas optaron por adaptar sus métodos pedagógicos. Por ejemplo, pusieron de relieve modalidades creativas para impartir nociones de lectura y escritura y realizar actividades interactivas en el aula. También las hubo organizativas que abarcaban a toda la escuela. Algunas escuelas establecieron un concepto de ética de equipo de modo que los alumnos con una actuación menos satisfactoria se sintieran incluidos (Younger y otros, 2005).

Un programa similar llevado adelante en Australia, Boys' Education Lighthouse Schools, documentó las mejores prácticas de educación de varones de alrededor de 350 escuelas. Se elaboró un compendio de recursos basados en el programa para los docentes. En el marco de un proyecto de seguimiento, denominado Success for Boys, se ofrecieron subvenciones a un total de 1.600 escuelas a fin de mejorar la educación de los varones. El programa de aprendizaje profesional se centraba en una enseñanza eficaz de la lectura y la escritura y en el uso de las tecnologías de la información para que los jóvenes se sintieran más motivados por el aprendizaje activo (Munns y otros, 2006).

Hay un solo ejemplo de que las enseñanzas adquiridas hayan contribuido a elaborar un programa de capacitación docente. Pocos países parecen haber prestado suficiente atención al desarrollo profesional para reducir la disparidad entre los sexos por lo que respecta a los resultados y el distanciamiento de los varones de la educación. En cuanto a los resultados del aprendizaje, lo que importa es la capacidad de los docentes de estimular y acompañar el aprendizaje de varones y niñas y apoyarlo; de ahí la necesidad de una formación pedagógica de gran calidad que prepare también a los docentes a tomar debidamente en cuenta las cuestiones de género.

En algunos países se ha procedido a distribuir a los alumnos en función de su actuación en

la enseñanza secundaria, con la intención de ayudar a los que no obtienen buenos resultados. Sin embargo, las conclusiones de un gran número de estudios realizados en países de altos ingresos revelan que no ha sido posible comprobar sistemáticamente que esto haya tenido efectos positivos en los resultados de los alumnos (Meier y Schütz, 2007; OCDE, 2010c). Además, cuando los varones no tienen una buena actuación escolar y se considera que son difíciles de disciplinar, este método puede concentrar a una mayor proporción de varones en las clases que obtienen peores resultados. La distribución de alumnos en función de su actuación puede reforzar las percepciones negativas que tienen de su capacidad los docentes, sus pares y ellos mismos.

Las escuelas para alumnos del mismo sexo son otra forma de tratar de resolver el problema del distanciamiento de los varones jóvenes de la educación. No obstante, si en algunos casos estas escuelas mejoran los resultados del aprendizaje de los niños o las niñas, ello se debe, quizás, a que suelen estar especialmente bien financiadas y administradas, con alumnos de muy buena actuación que cuentan con el apoyo de sus padres. (ACCES, 2011; Halpern y otros, 2011). En Trinidad y Tobago muchas escuelas pasaron a ser para alumnos del mismo sexo partiendo de la base de que esto facilitaría la atención que prestan los docentes a la manera de aprender de los varones y reduciría la presión que sus compañeros ejercen sobre ellos (Jones-Parry y Green, 2010). Sin embargo, según un estudio realizado recientemente, la mayoría de los alumnos de este tipo de escuelas de Trinidad y Tobago no registraron resultados mejores, con la excepción de los que habían manifestado claramente- sobre todo niñas- que preferían asistir a un establecimiento no mixto (Jackson, 2011).

Es posible que los programas de tutorías ayuden a los varones –especialmente a los que estén en situación de mayor inferioridad– a confiar más en sí mismos y mejorar su comportamiento y evitar así distanciarse de la escuela (DuBois y otros, 2002.). En los Estados Unidos, desde hace ya un siglo existe el programa Big Brothers Big Sisters, que ofrece los servicios de mentores voluntarios que pasan entre tres y cinco horas por semana con un niño durante, como mínimo,

Objetivo 5: Evaluar la paridad y la igualdad de género en la educación

un año; como ha permitido obtener mejoras en el comportamiento, se comenzó a aplicar una variante del programa en las escuelas. Para que este tipo de intervención tenga éxito, los mentores deben recibir formación, las interacciones deben ser supervisadas y los padres tienen que tener una participación intensa (Smith y Stormont, 2011).

Uno de los aspectos más difíciles que se plantean al tratar de paliar la situación de inferioridad que sufren los varones en la educación se refiere a la manera de fomentar actitudes positivas relativas al género, que contribuyan a que los jóvenes se respeten a sí mismos y se sientan orgullosos de su sentido de la responsabilidad, de su aceptación social y de sus actitudes exentas de violencia. Si bien esto tiene que darse en los hogares y las comunidades, las escuelas son un lugar de fundamental importancia en el que pueden tomarse medidas al respecto. En el Caribe, en el marco de un concurso regional entre proyectos no gubernamentales se destacaron las mejores formas de ayudar a los varones jóvenes en situación de riesgo, como la promoción de un sentimiento de realización valorando las contribuciones de cada joven y la creación de un entorno sin amenazas ni prejuicios (Orlando y Lundwall, 2010, Banco Mundial, 2011b).

Ofrecerles una segunda oportunidad puede contribuir a que los varones progresen

En algunos países, las políticas y programas de reinserción en la escuela de jóvenes que habían abandonado los estudios se centraron en los varones. Los programas que apuntan a brindar una segunda oportunidad se realizan a menudo fuera del sistema educativo formal y pueden ofrecer a los varones la posibilidad de finalizar la enseñanza secundaria y adquirir competencias sociales y económicas:

- En Jamaica, el proyecto sobre concientización masculina MAN (Male Awareness Now), administrado por la ONG Children First, trabaja con varones jóvenes no escolarizados de entre 14 y 24 años de edad, y con sus padres, en Spanish Town, una zona urbana pobre y con altos niveles de delincuencia. El proyecto ofrece formación profesional y para la vida, foros de salud, orientación

psicológica y actividades culturales y deportivas para que los niños y jóvenes vuelvan a la escuela, a capacitarse o a trabajar, y se alejen de las drogas y las armas. El proyecto ha logrado mejorar la autoestima, el comportamiento y las actitudes de la mayoría de los participantes, y dos tercios de ellos finalizaron con éxito la adquisición de una competencia básica y recibieron la debida certificación (Christian Aid, 2010, Banco Mundial y Secretaría del Commonwealth, 2009).

- En Samoa, diversos organismos gubernamentales y religiosos dirigen escuelas de segundas oportunidades que ofrecen las competencias básicas, profesionales y para la vida a quienes abandonan la escuela prematuramente, principalmente varones (Jha y otros, 2012; IEU, 2012).
- En Lesotho, una ONG dirige escuelas nocturnas donde se dictan clases de inglés, sesotho y matemáticas, y se ofrece una comida caliente, para jóvenes pastores que de otro modo no podrían ir a la escuela debido a las responsabilidades que les impone el cuidado del ganado (Sentebale, 2011).

Los encargados de formular políticas deben tener en cuenta la situación de ciertos alumnos varones que están quedando rezagados en la enseñanza secundaria

Conclusión

Los encargados de formular políticas no deben perder de vista el objetivo de que todas las niñas en edad escolar cursen la escuela primaria y la secundaria. Al mismo tiempo, es fundamental atender a la situación de ciertos varones que están quedando rezagados en la enseñanza secundaria. Centrarse en la calidad de la educación y en la inclusión y, paralelamente, combatir los efectos de la pobreza y ofrecer segundas oportunidades puede disminuir la situación de inferioridad y el distanciamiento de los varones, y mejorar así la participación y los resultados de todos los niños.

Objetivo 6 Calidad de la educación

Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Aspectos más destacados

- Millones de niños que van a la escuela no adquieren los conocimientos básicos. De los 650 millones de niños del mundo en edad de asistir a la escuela primaria, nada menos que 250 millones no llegan al cuarto grado o, si lo hacen, no alcanzan unos niveles mínimos de aprendizaje.
- La proporción alumnos-docente en el nivel de la enseñanza primaria mejoró a escala mundial entre 1999 y 2010, especialmente en el Asia Oriental y en América Latina. Empeoró, en cambio, en el África Subsahariana y en el Asia Meridional y Occidental, regiones que ya tenían las proporciones más altas.
- Una proporción importante de los docentes sigue careciendo de formación, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. En 33 de los 100 países sobre los que se dispone de datos relativos a la enseñanza primaria, menos del 75% de los maestros había sido formado con arreglo a las normas nacionales. Incluso los que han recibido formación no siempre están bien preparados para enseñar en los primeros grados.

Cuadro 1.11: Principales Indicadores relativos al objetivo 6

	Enseñanza preescolar				Enseñanza primaria				Enseñanza secundaria			
	Personal docente		Proporción alumnos-docente		Personal docente		Proporción alumnos-docente		Personal docente		Proporción alumnos-docente	
	2010 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	1999	2010	2010 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	1999	2010	2010 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	1999	2010
Mundo	7 787	45	21	21	28 483	15	26	24	31 951	31	18	17
Países de bajos ingresos	384	80	27	24	2 830	64	43	43	1 787	84	27	26
Países de ingresos medianos bajos	...	...	26	...	9 576	22	31	31	9 680	67	24	21
Países de ingresos medianos altos	3 152	21	19	19	10 885	4	24	19	13 269	18	16	16
Países de ingresos altos	1 899	37	18	15	5 193	9	16	14	7 215	14	14	12
África Subsahariana	444	126	28	27	3 103	59	42	43	1 722	107	25	25
Estados Árabes	193	63	20	20	1 954	29	23	21	1 992	46	16	15
Asia Central	152	18	10	11	323	-2	21	17	920	8	11	11
Asia Oriental y el Pacífico	2 096	49	26	21	10 376	13	24	18	10 459	38	17	16
Asia Meridional y Occidental	...	...	37	...	4 853	12	36	39	5 376	84	33	27
América Latina y el Caribe	1 028	35	21	20	3 020	11	26	22	3 635	31	19	17
América del Norte y Europa Occidental	1 545	45	18	14	3 741	9	15	14	5 204	16	14	12
Europa Central y Oriental	1 086	-3	8	10	1 113	-18	18	17	2 643	-24	12	11

Fuentes: Cuadros estadísticos 3 y 8 del Anexo; base de datos del IEU.

Objetivo 6: Calidad de la educación

Asegurarse de que los niños aprenden debería constituir la esencia de todo sistema educativo. Las evaluaciones nacionales, regionales e internacionales han contribuido a una toma de conciencia, cada vez mayor, de que, a pesar de la convergencia de los esfuerzos internacionales en materia de acceso a la enseñanza primaria, persiste una gran desigualdad entre los países en cuanto a los resultados del aprendizaje. La magnitud de las deficiencias en el aprendizaje pone de relieve que se debe hacer mucho más para lograr no solo que más niños vayan a la escuela, sino que, también obtengan los resultados esperados del aprendizaje. Con arreglo a las estimaciones elaboradas para el presente informe, por cada niño que no llega al cuarto grado, es posible que otro niño que sí lo cursa no adquiriera los conocimientos básicos (Hechos y cifras, 1.12).

A fin de que todos alcancen unos buenos resultados del aprendizaje, es necesario superar la desventaja extrema dentro de los países (Hechos y cifras, 1.13). Algunos sistemas educativos están mejor preparados que otros para acortar la distancia que separa a un niño medio de un niño marginado por la pobreza, su lugar de residencia, su etnia u otros factores.

Los docentes constituyen el recurso más importante para la mejora de la enseñanza. En muchas regiones, la falta de docentes y, en particular, de docentes con formación, es uno de los principales obstáculos para la consecución de los objetivos de la EPT.

Según las últimas estimaciones, son 112 los países que, antes de que finalice 2015, deberán haber incrementado su población activa de docentes con un total de 5,4 millones de nuevos maestros de primaria (IEU, 2011). Habrá que contratar a nuevos docentes tanto para ocupar los 2 millones de puestos suplementarios que se necesitan para lograr la enseñanza primaria universal, como para compensar el que 3,4 millones de docentes habrán abandonado su profesión. Solo en los países del África Subsahariana será necesario contratar a más de 2 millones de docentes para conseguir la educación primaria universal.

El número total de maestros de primaria aumentó un 15% entre 1999 y 2010, lo que se tradujo en una pequeña disminución de la proporción alumnos-docente a escala mundial, que pasó de 26/1 a 24/1. No obstante, el aumento del número de docentes no fue correlativo al aumento del número de alumnos en las dos regiones que se enfrentan a los problemas

más graves. La proporción alumnos-docente aumentó en el Asia Meridional y Occidental de 36/1 a 39/1. En el África Subsahariana, pese a la contratación de más de 1,1 millones de docentes, lo que representa un incremento del 59%, la proporción alumnos-docente aumentó levemente, pasando de 42/1 a 43/1, la más alta del mundo.

En conjunto, de los 165 países sobre los que se dispone de datos, en 26 la proporción alumnos-docente fue superior a 40/1 en 2010, entre ellos 22 del África Subsahariana. En otros 7 países, la proporción alumnos-docente aumentó en más de 5 alumnos por profesor durante el decenio: el ex-Sudán, Guinea-Bissau, Kenya, el Pakistán, la República Democrática del Congo, Samoa y el Yemen. Cada uno de estos países experimentó un aumento considerable de la tasa bruta de escolarización, muy superior a todos los aumentos del número de docentes. Esto hace que la calidad de la educación en esos países sea motivo de honda preocupación.

Sin embargo, algunos países que tienen una tasa de escolarización en la enseñanza primaria que va en aumento, consiguieron mejorar significativamente su proporción alumnos-docente. En el Senegal, por ejemplo, la tasa bruta de escolarización aumentó del 68% en 1999 al 87% en 2010, en tanto que la proporción alumnos-docente disminuyó de 49/1 a 34/1.

En muchos países, la proporción de docentes formados con arreglo a las normas nacionales es baja. De los 100 países sobre los que se cuenta con datos, en 33, menos del 75% de los maestros de primaria recibió formación, y en 12 de esos países, la proporción es inferior al 50%; entre esos países se encuentran Benin, Etiopía, Honduras, Liberia, Malí y Sierra Leona.

En la enseñanza secundaria, el profesorado ha aumentado un 31% a escala mundial, mucho más que en la enseñanza primaria. Ese aumento fue especialmente importante en el Asia Meridional y Occidental, donde se registró un incremento del 84%, y en el África Subsahariana, donde su número se duplicó con creces. La proporción alumnos-docente en la enseñanza secundaria se mantuvo invariable o disminuyó en todas las regiones y, muy acusadamente, en el Asia Meridional y Occidental (de 33/1 a 27/1). En conjunto, de los 110 países de los que se tienen datos, solo 11 tenían una proporción alumnos-docente superior a 35/1 en el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

CAPÍTULO 1

Los datos sobre la proporción de docentes con formación son más aislados en la enseñanza secundaria, pero está claro que muchos países no proporcionan a sus docentes de enseñanza secundaria una formación acorde con el nivel mínimo prescrito. De los 59 países observados, en 26 la proporción de docentes de enseñanza secundaria que han recibido formación es inferior al 75%, y en 11 países esa proporción es de menos del 50%. Entre este último grupo figuran Bangladesh, Burkina Faso, el Níger y la República Democrática del Congo.

Como consecuencia del hacinamiento de los alumnos en las aulas y la formación insuficiente de los docentes, a los niños les resulta difícil adquirir los conocimientos básicos en muchas partes del mundo, especialmente en países de bajos ingresos. Si bien son muchos los factores que inciden en que los resultados del aprendizaje sean deficientes, es difícil superar en una fase posterior del ciclo educativo la herencia de la falta de preparación de los docentes en los primeros grados. Es esta una limitación que los encargados de formular políticas deben superar (Objetivo 6, Eje de las políticas).

Hechos y cifras 1.12: Millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria no están adquiriendo los conocimientos básicos

Con respecto a los 650 millones de niños del mundo en edad de asistir a la escuela primaria, es hora de que se preste especial atención no solo a los 120 millones que no alcanzan el cuarto grado, sino también a los otros 130 millones que asisten a la escuela pero no logran adquirir los conocimientos básicos.

Conseguir que se escolaricen más niños ha sido uno de los logros del movimiento de la EPT desde 2000. En 2010 había 50 millones más de niños escolarizados en el África Subsahariana y 33 millones más en el Asia Meridional y Occidental que en 1999. Es inevitable que ese aumento someta a tensiones los recursos limitados de que se dispone para la enseñanza y el aprendizaje en las regiones que distan más de alcanzar los objetivos de la EPT. Puede que muchos de los nuevos alumnos ingresen en la escuela con desventajas que dificulten su aprendizaje: puede que tengan peor salud, es menos probable que hayan asistido a un establecimiento de educación preescolar y son mayores las probabilidades de que sus padres no hayan recibido instrucción escolar y, por tanto, no puedan ayudarles en su aprendizaje.

¿Debería considerarse que lograr un aumento del número de niños escolarizados en primaria es de verdad un éxito si los alumnos no adquieren las competencias necesarias? La preocupación por esta cuestión se ha traducido en un llamamiento para que se adopten medidas encaminadas a resolver este problema, que podrían incluir una mejora de la medición de los resultados del aprendizaje (Center for Universal Education, 2011). Ese llamamiento urgente a que se adopten medidas está ampliamente justificado.

Cuatro estudios regionales e internacionales recientes sirven de base para comparar los resultados del aprendizaje en la enseñanza primaria en varios países.²³ Con los nuevos análisis llevados a cabo para el presente informe se intenta mostrar una instantánea de la proporción de niños que permanecen escolarizados hasta el cuarto grado y adquieren los conocimientos básicos. Para ello se han tomado las matemáticas como indicador.

En algunos países, una gran parte de los niños no llega al cuarto grado, bien porque no han tenido la posibilidad

de ingresar en la escuela, bien porque la abandonaron antes de llegar a ese grado (Gráfico 1.47). En Burundi, el Congo, Mozambique, Nicaragua y el Senegal, por lo menos uno de cada tres niños no llega a cursar el cuarto grado. Los niños que han abandonado la escuela antes tienen pocas probabilidades de alcanzar unos resultados mínimos del aprendizaje.

Muchos de los niños que llegan al cuarto grado no logran lo que en los cuatro estudios se define como nivel mínimo en matemáticas. Según a los indicadores de referencia fijados en esos estudios, uno de cada seis alumnos en América Latina que participaron en el SERCE y casi dos de cada tres niños del Asia Meridional y el África Oriental que participaron en la encuesta del SACMEQ no habían adquirido nociones básicas de aritmética.

En Nicaragua, por ejemplo, solo el 61% de los niños ha llegado al cuarto grado y, de esa proporción, el 74% alcanzó el nivel mínimo de aprendizaje esperado en el SERCE; dicho de otro modo, se espera que solo el 46% de la cohorte alcance el nivel mínimo de aprendizaje. En cambio, en Cuba casi todos los niños llegaron al cuarto grado y alcanzaron el nivel mínimo de aprendizaje del SERCE.

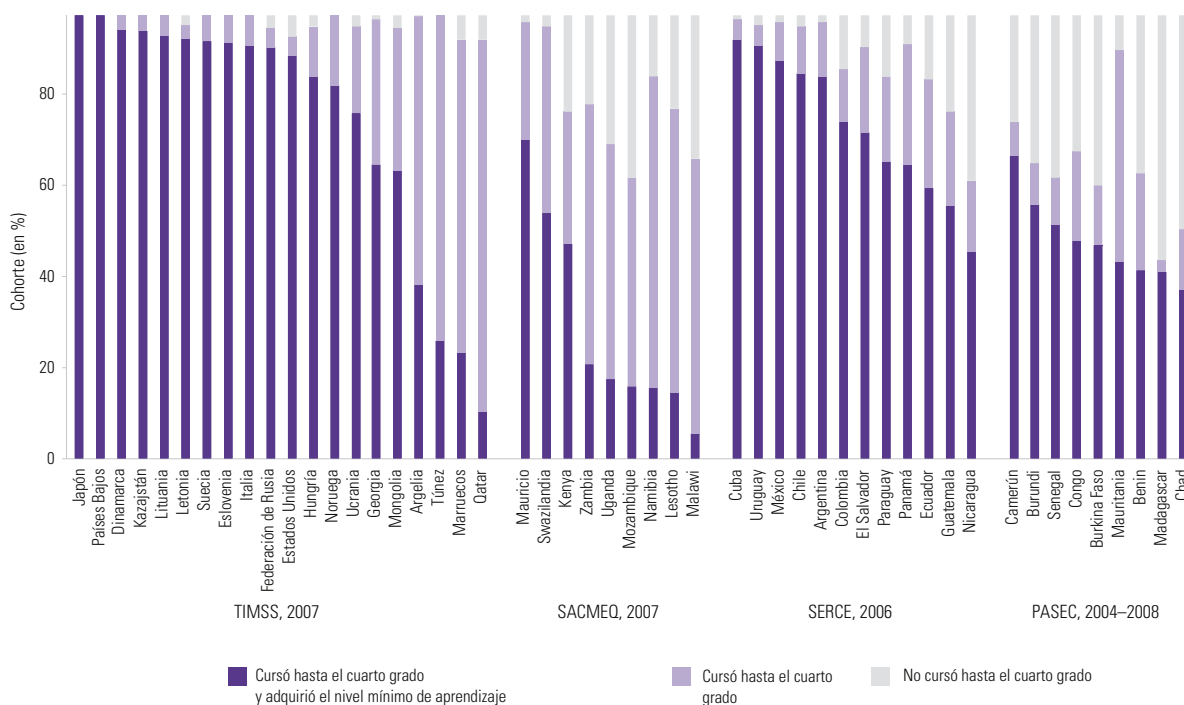
No solo es escaso el número de niños que llegan al cuarto grado en el África Meridional, sino que muchos no alcanzan el nivel del indicador de referencia fijado por el Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ). La experiencia de Malawi es especialmente preocupante. A pesar de los grandes progresos realizados en la consecución de un aumento del número de niños escolarizados y la reducción de la disparidad entre los sexos en los últimos años, el 34% de los niños no llega a cursar el cuarto grado. Como consecuencia de los altos niveles de abandono escolar y la escasa calidad de la educación, solo el 5% de la cohorte alcanza el nivel mínimo de aprendizaje.

No hay una disyuntiva inevitable entre la cantidad y la calidad de la educación. Un aumento del número de los niños matriculados no comporta necesariamente una disminución del nivel de los resultados del aprendizaje. Una comparación de los países que participaron en uno de los estudios pone de relieve la capacidad relativa que

23. Son los estudios PASEC, SACMEQ, SERCE y TIMSS.

Gráfico 1.47: Incluso si terminan los distintos grados, muchos alumnos de primaria no adquieren los conocimientos y las competencias básicos

Porcentaje de la cohorte que llega al cuarto grado y alcanza el nivel mínimo de aprendizaje en matemáticas, conforme a los resultados de cuatro evaluaciones regionales e internacionales del aprendizaje.



Notas: El porcentaje de los niños que llegaron al cuarto grado se basa en la metodología para calcular la tasa previsible de finalización de estudios de la cohorte. La definición de "logro de un nivel mínimo de aprendizaje" depende del indicador de referencia especificado en el estudio de que se trate: nivel de referencia internacional más bajo (TIMSS), nivel 1 (SERCE), nivel 3 (SACMEQ) y nivel 1 (PASEC).

Fuentes: Altinok (2012a); base de datos del IEU; y cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012.

tienen los sistemas educativos para ayudar a los niños a adquirir las competencias básicas. En los países que participaron en la tercera encuesta del SACMEQ, casi cuatro de cada cinco niños llegaron al cuarto grado en Kenya y Zambia, aunque las escuelas en Zambia son más del doble de eficaces a la hora de lograr que los niños adquieran competencias básicas en matemáticas. Entre los países que participaron en el estudio TIMSS, tanto en Argelia como en Túnez, 98 de cada 100 niños llegaron al cuarto grado.

Sin embargo, la proporción de niños que adquirieron competencias básicas en aritmética fue un 50% más alta en Argelia que en Túnez.

Las evaluaciones del aprendizaje no permiten formarse una idea de conjunto de los resultados en la enseñanza primaria porque cada una de esas evaluaciones se ha concebido con objetivos distintos y para contextos diferentes. En ellas se miden las competencias en lectura y matemáticas de distintas maneras y se

examina a los alumnos de varios grados. Para una comparación apropiada sería necesario que los alumnos de todos los países realizaran las mismas pruebas en el mismo grado o a la misma edad. Sin embargo, aunque no son estrictamente comparables, la falta de un conjunto de datos rigurosamente comparables no debería impedir que se reconozcan las deficiencias en el aprendizaje en toda su magnitud, así como las desigualdades entre los países en materia de aprendizaje.

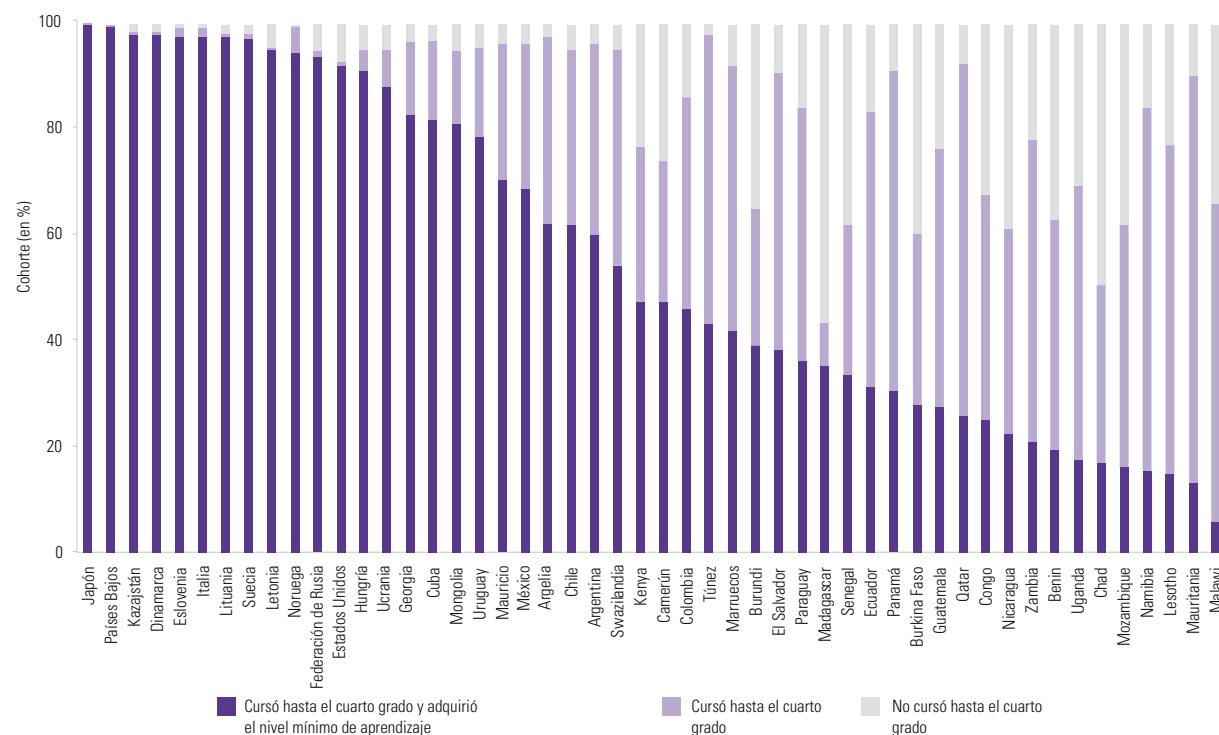
En los análisis realizados para el presente informe se sitúa a todos los países en aproximadamente la misma escala de aprendizaje (Altinok, 2012a) (Gráfico 1.48).²⁴ En las comparaciones se observa que, inevitablemente, los niños de países ricos, como el Japón o los

²⁴ Se consigue empleando como indicador principal los resultados de todas las evaluaciones regionales e internacionales (llevadas a cabo entre 2004 y 2008) del segundo ciclo de la enseñanza primaria (del cuarto al sexto grado) en países que, en algún momento, participaron en más de un estudio (como Colombia o El Salvador en la encuesta TIMSS y en el SERCE; Botswana en la encuesta TIMSS y en la encuesta del SACMEQ; y Mauricio, en la encuesta del SACMEQ y en el programa PASEC).

Objetivo 6: Calidad de la educación

Gráfico 1.48: La desigualdad entre los países en la escolarización en primaria es mucho menor que la desigualdad en los resultados del aprendizaje

Proporción de la cohorte que llega al cuarto grado y alcanza el nivel mínimo de aprendizaje en matemáticas en cuatro evaluaciones regionales e internacionales del aprendizaje



Notas: El porcentaje de los niños que llegaron al cuarto grado se basa en la metodología para calcular la tasa previsible de terminación de estudios de la cohorte. La clasificación de los países se basa en un proceso, en el que se emplean indicadores principales, que transforma linealmente el resultado de cada país en relación con los resultados de los países que han participado en dos estudios de los resultados del aprendizaje.

Fuentes: Altinok (2012a); base de datos del IEU; y cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012.

Países Bajos, no solo tienen más probabilidades de permanecer escolarizados hasta el cuarto grado, sino también de alcanzar el nivel mínimo de referencia en materia de aprendizaje. En el extremo opuesto del espectro, es más probable que abandonen la escuela los niños de los países más pobres (especialmente en África, pero también en algunos países de América Latina, entre ellos Nicaragua y Guatemala) y que aquellos que llegan al cuarto grado no adquieran las nociones básicas.

El grado de variación ilustra claramente la inmensa diferencia en las oportunidades de aprendizaje que tienen los niños en función del lugar en el que hayan nacido. Solo el 16% de un país pobre como Mozambique logra adquirir los conocimientos básicos, en comparación con 79% en el Uruguay y 100% en el Japón.

¿Qué revela esta información sobre las deficiencias en el aprendizaje a escala mundial? En las cuatro

evaluaciones se empleó la tasa media de logro de resultados básicos del aprendizaje para estimar el alcance del aprendizaje básico en países que no disponen de datos. Se plantean problemas adicionales porque China y otros países del Asia Meridional y Occidental, que representan, en conjunto, el 41% de la población de niños en edad de asistir a la escuela primaria, no han participado en ninguna evaluación regional o internacional de la enseñanza primaria. Las estimaciones del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012, para las que se han usado hipótesis suplementarias sobre estos países,²⁵ indican que unos 250 millones de niños no llegan al cuarto grado o bien no alcanzan el nivel mínimo de aprendizaje.²⁶

²⁵ Para China se usó una estimación cercana al promedio de la encuesta TIMSS. En el caso del Asia Meridional y Occidental, el promedio utilizado se situó unos 10 puntos porcentuales por debajo del promedio del SERCE.

²⁶ Se estima una cifra similar sobre la base del análisis de las mismas evaluaciones del aprendizaje utilizando los datos sobre lectura.

Hechos y cifras 1.13: El aprovechamiento escolar dentro de los países varía en función de la situación socioeconómica

Las evaluaciones del aprendizaje a escala regional e internacional pueden mostrar en qué medida los factores que son una desventaja, como una situación socioeconómica precaria, determinan el nivel de instrucción individual alcanzado en cada país.

De las evaluaciones internacionales, la del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de 2009 es la de mayor amplitud. El PISA estudió 74 países y economías: la totalidad de los países de la OCDE y otros 40 países y economías. Se incluyó a países menos prósperos que no pertenecían a la OCDE, aunque no participó ningún país del África Subsahariana y, del Asia Meridional y Occidental, solo se incluyeron dos estados de la India.

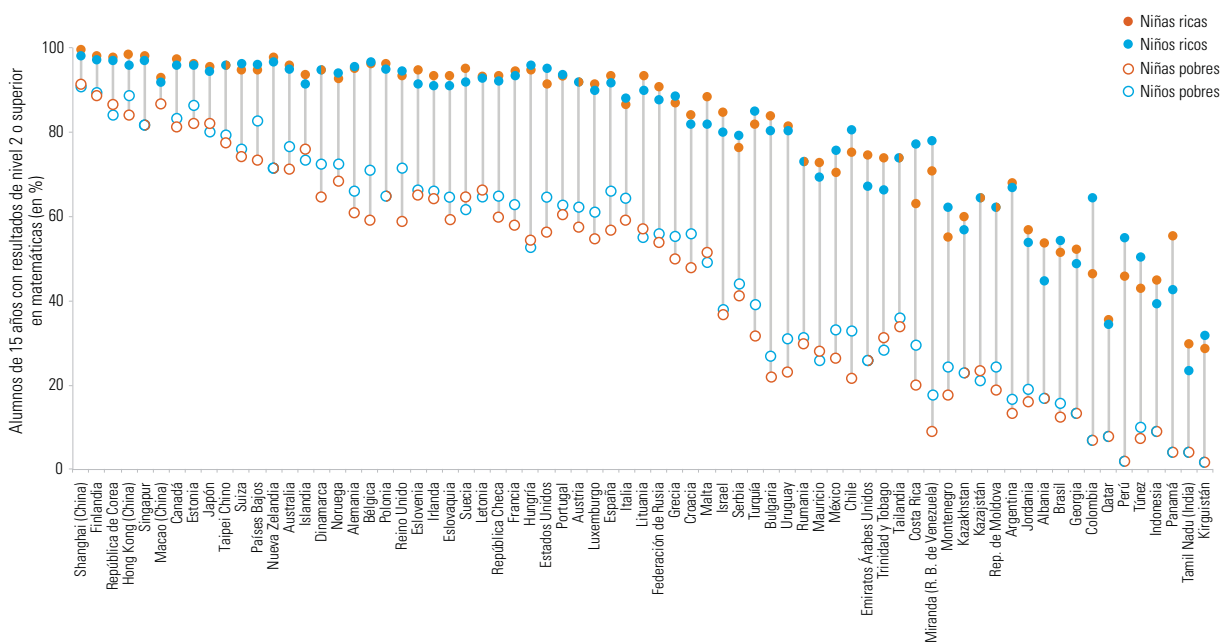
En el estudio se evaluaron los resultados de alumnos de 15 años de edad y, además, se reunieron datos sobre la ocupación y la educación de los padres y acerca de ciertas características de los hogares, como la

disponibilidad de libros. Con esa información se elaboró un índice de situación económica, social y cultural. Este índice puede utilizarse para determinar la relación entre el desempeño de los alumnos en el colegio y las desventajas a las que se enfrentan a causa de su medio familiar.

En todos los países, cuanto más elevado es el cuartil del índice socioeconómico al que pertenece un alumno, mejores son sus resultados, observándose las mismas pautas en los niños y en las niñas (Gráfico 1.49). En un extremo del espectro, la mayoría de los alumnos de 15 años de países ricos como el Canadá, Finlandia, la República de Corea y Singapur alcanza el nivel 2, y es corta la distancia entre los alumnos de hogares con una situación socioeconómica buena y los de hogares con una situación socioeconómica precaria. En el extremo opuesto, en países menos ricos, como la Argentina, Chile, Colombia y Jordania, la distancia es mucho mayor. Sin embargo, la disparidad en el aprendizaje

Gráfico 1.49: El aprovechamiento escolar varía según la situación socioeconómica

Porcentaje de alumnos con un nivel 2 o superior en matemáticas, por situación económica, social y cultural y por sexo (PISA 2009).



Notas: De los países y las economías que participaron en el PISA 2009, no están incluidos Azerbaiyán, Himachal Pradesh (la India) y Liechtenstein. Los términos *pobres/ricos* se refieren al cuartil inferior/superior del índice de situación económica, social y cultural del PISA.

Fuentes: Altinok (2012b), sobre la base de los datos del PISA 2009; Walker (2011).

Objetivo 6: Calidad de la educación

puede explicarse solo en parte por el nivel global de ingresos de un país.

En los países de ingresos altos y medianos altos, incluso en países con los mismos resultados, algunos sistemas educativos son mejores a la hora de lograr que los alumnos desfavorecidos no se queden demasiado rezagados. Por ejemplo, aunque Finlandia y Suiza tienen unos resultados medios similares, la diferencia entre los resultados obtenidos por alumnos ricos y los obtenidos por alumnos pobres es mucho más pronunciada en Suiza. En especial, hay una gran diferencia en la proporción de alumnos pertenecientes al cuartil inferior que logran resultados por debajo del nivel 2, que es del 11% en Finlandia frente al 25% en Suiza.

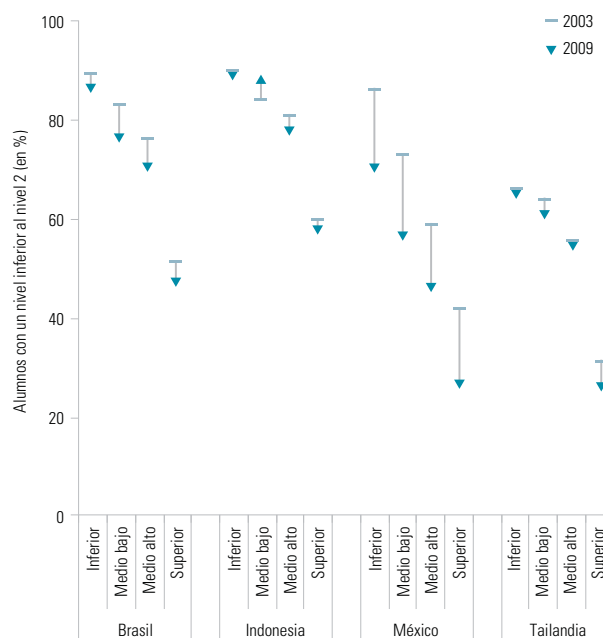
El grado en que la situación socioeconómica y otras características del medio permiten explicar las diferencias en los resultados del aprendizaje varía de un país a otro. Así, las circunstancias personales explican en mayor medida la variación observada en los resultados en lectura en Austria, Francia y Hungría (entre el 28% y el 36%) que en Croacia, Grecia y Noruega (entre el 18% y el 21%) (OCDE, 2010b). Cuando hay una estrecha relación entre las circunstancias personales y el aprendizaje, a los alumnos desfavorecidos se les priva de una de las principales vías de movilidad social.

En los países de ingresos medianos, los resultados de los alumnos son muy bajos: en promedio, por lo menos la mitad obtuvo una calificación inferior al nivel 2 en matemáticas. En el Brasil, 7 de cada 10 alumnos no llegan a ese nivel de referencia. Además, la distribución de los resultados de los alumnos presenta un marcado sesgo hacia los hogares más ricos: los alumnos del cuartil superior logran resultados muy superiores a los obtenidos por los alumnos de los tres cuartiles inferiores. En Tailandia, por ejemplo, la proporción de alumnos de los tres cuartiles inferiores que no llegaron a alcanzar el nivel 2 osciló entre el 56% y el 65%. En cambio, solo el 26% de los alumnos del cuartil superior obtuvieron resultados bajos (Gráfico 1.50).

Con el tiempo, algunos países de ingresos medianos han logrado reducir la desigualdad en los resultados del aprendizaje. El porcentaje de alumnos con resultados bajos en cada cuartil de situación socioeconómica en el Brasil y en México ha disminuido entre 2003 y 2009. Esto es tanto más impresionante cuanto que la participación en la enseñanza secundaria aumentó considerablemente durante ese periodo. Las políticas de protección social destinadas a grupos específicos que han sido aplicadas durante los últimos años de

Gráfico 1.50: Los resultados del aprendizaje son muy deficientes entre los alumnos desfavorecidos de los países de ingresos medianos, aunque pueden mejorar rápidamente

Porcentaje de alumnos que obtuvieron menos de un nivel 2 en matemáticas, por situación económica, social y cultural y por sexo (PISA 2003 y 2009).



Fuente: Altinok (2012b), sobre la base de los datos de la encuesta del PISA 2003 y del PISA 2009.

la década de 1990 en esos países son probablemente uno de los motivos de los progresos realizados por los alumnos desfavorecidos. En cambio, en Indonesia y en Tailandia, la distancia entre los cuartiles superior e inferior se acrecentó.

El número de niños que abandonan la escuela antes de los 15 años de edad en los países de ingresos medianos es mayor que en los países de ingresos altos. En estudios como el del PISA solamente se evalúa a los niños escolarizados, por lo que quedan excluidos los niños con los peores resultados que ya han abandonado la escuela y que, generalmente, provienen de medios desfavorecidos; por todo ello, las disparidades en el aprendizaje aún podrían ser mayores, de lo que se muestra en los estudios (Ferreira y Gignoux, 2011). En Indonesia, por ejemplo, la proporción de jóvenes de 15 años incluida en el estudio de 2009 fue del 53%, frente al 88% en promedio en la OCDE.

A fin de reducir la desigualdad en los resultados del aprendizaje, es necesario que los países de ingresos medianos superen varios obstáculos. En primer

Cuadro 1.12: Características de las poblaciones incluidas en la muestra de la encuesta del PISA en ciertos países de ingresos medianos, en comparación con el promedio de la OCDE

	Tasa de cobertura de la población de 15 años de edad (en %)		Variación del índice de situación económica, social y cultural	Índice de inclusión social
	2003	2009	2009	2009
Brasil	54	63	3,94	65
Indonesia	46	53	3,55	61
México	49	61	4,18	56
Tailandia	69	73	3,72	49
Promedio de la OCDE	89	88	2,92	75

Fuente: OECD (2010b).

lugar, tienen una mayor desigualdad de los ingresos (que se refleja en la mayor amplitud del índice de situación económica, social y cultural de la encuesta del PISA). En segundo lugar, en sus escuelas hay menos diversidad (o están más segregadas en términos socioeconómicos) que en las escuelas de los países de la OCDE: los alumnos de un medio socioeconómico modesto tienen más probabilidades de estar agrupados en las mismas escuelas (un hecho que se refleja en el valor más reducido del índice de inclusión social del PISA) (Cuadro 1.12). Esa segregación puede tener consecuencias adversas para el aprendizaje, habida cuenta de que los alumnos que tienen más dificultades no reciben el estímulo de los alumnos que logran mejores resultados. Sin medidas de redistribución, también se corre el riesgo de que se asignen menos recursos a las escuelas con los alumnos que tienen más dificultades, ya que suelen encontrarse en zonas más pobres.

En los países de bajos ingresos, la situación socioeconómica tiene un efecto muy profundo tanto en el nivel de instrucción alcanzado, como en los resultados del aprendizaje. Puede que no sea tan evidente si se comparan estos países con la misma escala de resultados del aprendizaje empleada para los países más ricos. La inmensa mayoría logra unos resultados por debajo del nivel mínimo, por lo que

las diferencias entre los grupos de riqueza tienden a ser menores. Por ejemplo, en Kirguistán, el único país de bajos ingresos que participó en la encuesta del PISA de 2009, el 88% de los alumnos obtuvo una calificación inferior al nivel 2 en matemáticas y el 70% de los pertenecientes al cuartil superior obtuvo una calificación por debajo de ese nivel, en comparación con el 98% del cuartil inferior.

El papel que desempeña la situación socioeconómica es más claro en las evaluaciones en que se pudieron determinar las diferencias en el extremo inferior de la distribución de resultados del aprendizaje. Por ejemplo, en el periodo 2009-2010, en las encuestas por hogares de Uwezo en tres países del África Oriental se evaluó si los niños de edades comprendidas entre los 6 y los 16 años habían adquirido las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética esperadas al terminar el segundo grado. Entre los alumnos de tercer grado en Kenya, solo el 28% de los pertenecientes a la quinta parte más pobre de los hogares había adquirido las competencias previstas en aritmética, frente al 48% de los niños de la quinta parte más rica de los hogares (Uwezo, 2011).

El análisis de las pautas de la desigualdad en materia de resultados del aprendizaje, y de las causas de esas pautas, puede ser de ayuda en la formulación de políticas que permitan a los niños de medios humildes superar su desventaja (OCDE, 2011a). Los encargados de formular las políticas pueden destinar más recursos a los alumnos desfavorecidos a fin de prevenir un rendimiento escolar bajo o ayudar a subsanar las deficiencias a las escuelas que tienen unos resultados por debajo de lo esperado. Cuando una gran parte de las diferencias que se aprecian en los resultados se debe a circunstancias personales, las autoridades pueden ofrecer incentivos a los buenos docentes para alentarlos a trabajar en barrios pobres. En los países de ingresos medianos, en los que cabe la posibilidad de que la desigualdad de los ingresos reste eficacia a las medidas centradas específicamente en la educación, las transferencias en efectivo pueden mitigar las numerosas desventajas a las que se enfrentan los alumnos de medios más humildes.

Eje de las políticas: Remediar la crisis de la enseñanza en los primeros grados

Los conocimientos y la capacidad de los docentes constituyen un elemento fundamental del aprendizaje de los niños en las escuelas. Sin embargo, con demasiada frecuencia, los docentes tienen una preparación insuficiente para enseñar. El resultado es una crisis del aprendizaje a raíz de la cual muchos niños terminan los primeros grados de la enseñanza primaria sin poder leer ni escribir una sola palabra.

En muchos países, el aumento de la escolarización en primaria ha conllevado una escasez crónica de maestros. Es un problema importante, y se estima en 2 millones el número de docentes suplementarios que se necesitarán antes de que finalice 2015 (IEU, 2011). Pero no es el único problema. Los bajos niveles de educación y una formación insuficiente están privando a los docentes de conocimientos básicos de las materias que deben impartir y de las competencias pedagógicas que necesitan para lograr que los niños adquieran sólidos fundamentos en lectura, escritura y aritmética. En ninguna otra esfera este problema es tan preocupante como en los primeros años de la enseñanza primaria. Si los niños no pueden adquirir los conocimientos básicos en una etapa temprana, sus posibilidades de adquirir otras competencias en grados superiores son escasas. Cada vez hay más pruebas de que la enseñanza en los primeros grados no responde a las necesidades de los niños, especialmente en los países pobres.

Esa crisis de la enseñanza ha llevado a los responsables de formular las políticas a prestar atención al papel de los maestros en los primeros grados y a las contribuciones realizadas por la formación inicial y la formación en el empleo. En la presente sección se señalan los desafíos que plantea la formación de docentes y se examinan algunas soluciones eficaces.

Las evaluaciones llevadas a cabo en los primeros grados ponen de relieve un problema crónico de aprendizaje

La consecuencia de los muy deficientes niveles de aprendizaje en los primeros grados de la enseñanza primaria es que millones de niños dejan de ir a la escuela antes de haber adquirido competencias básicas. Los niños que no han aprendido a leer un texto o a efectuar operaciones matemáticas básicas tienen pocas posibilidades de beneficiarse de la asistencia a los grados superiores de la enseñanza primaria. Además, es probable que su empeño en adquirir una educación disminuya y que abandonen sus estudios (Glick y Sahn, 2010; Liddell y Rae, 2001).

En evaluaciones de la lectura llevadas a cabo en los primeros grados en distintos países se ha observado que muchos niños pasan dos o tres años escolarizados sin aprender a leer una sola palabra. En Malí, por ejemplo, el 94% de los niños matriculados en el segundo grado no podía ni leer ni escribir una sola palabra en francés y por lo menos 8 de cada 10 no podían leer una sola palabra en ninguno de cuatro de los idiomas nacionales del país, pese a tratarse del más avanzado de los países de habla francesa del África Occidental en cuanto al empleo de los idiomas oficiales en la enseñanza (Gove y Cvelich, 2010; Varly, 2010).

En Bauchi y Sokoto, dos estados del norte de Nigeria, se evaluó a 4.000 alumnos del tercer grado en hausa, que es el idioma de enseñanza y la lingua franca, así como la lengua materna de la inmensa mayoría de los alumnos. Solo el 29% de los alumnos de Bauchi y el 18% de los de Sokoto podían leer palabras completas. Se evaluó la comprensión de estos alumnos en la lectura mediante una prueba y menos de la quinta parte obtuvo una calificación del 80%: menos del 6% de los alumnos de Bauchi y menos del 3% de los alumnos de Sokoto (RTI Internacional, 2011).

En Malí, más del 80% de los alumnos de cuarto grado no podía leer ni una palabra en ninguno de cuatro de los idiomas oficiales

Resultados tan desoladores como los que acaban de mencionarse han puesto de relieve la importancia que revisten las modalidades de formación de los docentes y el apoyo que estos reciben una vez que comienzan a trabajar en las escuelas.

Para mejorar el aprendizaje de los niños a una edad temprana es fundamental contar con docentes con una buena formación

Los niños no pueden beneficiarse plenamente de la enseñanza si viven en la pobreza, están malnutridos, tienen mala salud o habitan en zonas en conflicto. Con todo, los maestros que recibieron una formación eficaz y poseen conocimientos sólidos de las materias que imparten pueden tener una enorme influencia en el futuro educativo de los niños de medios desfavorecidos, en particular en los primeros años de la escolarización.

Los niños tienen mayores probabilidades de adquirir competencias en lectura y escritura cuando sus familias les alientan proporcionándoles materiales de aprendizaje, como libros, en el hogar (Ngorosho, 2011). En los países pobres, en los que muchos pertenecen a la primera generación escolarizada, cabe la posibilidad de que no haya ningún adulto en la familia que pueda brindar un apoyo esencial, por ejemplo leyéndoles cuentos. Si bien la educación preescolar puede ayudar a que los niños desfavorecidos se beneficien de la enseñanza primaria, los servicios para la primera infancia no están suficientemente desarrollados en las zonas en que son más necesarios (Objetivo 1, Eje de las políticas). Por ese motivo, reviste más importancia, si cabe, preparar adecuadamente a los maestros de los primeros cursos para que puedan enseñar las competencias básicas en los países pobres y prestar una atención especial a los niños de medios desfavorecidos.

Puede ocurrir que los propios docentes no posean un conocimiento suficiente de las materias ni tengan capacidad para convertir ese conocimiento en métodos pedagógicos eficaces. En un estudio de varias escuelas primarias llevado a cabo en Kenya en 2010, los maestros y sus alumnos del sexto grado realizaron una

prueba de matemáticas. En promedio, los maestros obtuvieron un resultado del 60%. Como era de esperar, los resultados de los alumnos también fueron malos, del 47% aproximadamente. Los resultados de algunos maestros fueron muy malos, del 17% en la prueba armonizada de matemáticas, que se elaboró a partir del programa de estudios de enseñanza primaria. Los investigadores llegaron a la conclusión de que ninguno de los maestros de la muestra tenía un dominio completo de la materia (Ngware y otros, 2010). En el estado de Kano, en el norte de Nigeria, en una prueba realizada a 1.200 maestros de educación básica se observó que alrededor del 78% tenía un conocimiento "limitado" de inglés después de que participaran en una evaluación en la que se les pidió que respondieran a una prueba de comprensión en la lectura y corrigieran la forma, el contenido y la puntuación de oraciones escritas por un niño de 10 años de edad (ESSPIN, 2011).

Los resultados deficientes de los docentes ponen de manifiesto los bajos niveles de instrucción alcanzados. Allí donde los sistemas educativos se han expandido rápidamente, a veces se ha contratado a maestros con pocas cualificaciones. Por ejemplo, los docentes en formación ingresan en las escuelas de formación del profesorado de Kenya, Uganda y la República Unida de Tanzania después de haber terminado solamente la educación básica (Akyeampong y otros, 2011).

En términos más generales, es necesario atraer a los mejores a la profesión docente. El Brasil ha logrado que la contratación de docentes sea más selectiva mediante la introducción de un examen de ingreso y un concurso nacionales para la contratación de docentes que se han diplomado recientemente. También financia puestos para profesores en las universidades, especialmente en las materias en que son más necesarios, y ha creado un itinerario de carrera acelerado para los profesores que obtienen mejores resultados (Bennell, 2011). No obstante, en muchos países pobres es difícil atraer a candidatos a maestro con un dominio sólido de las materias porque la enseñanza tiene una escasa consideración social y el salario es bajo (Bennell y Akyeampong, 2007). Por ejemplo, en Ghana, los maestros ven la enseñanza primaria

En Kenya, algunos docentes obtuvieron un resultado del 17% en pruebas de matemáticas de enseñanza primaria

como un medio para acceder a empleos que disfrutan de mayor consideración social y están mejor pagados (Akyeampong, 2003).

Velar por que los niños adquieran los fundamentos básicos en los primeros grados es una manera esencial de superar las desventajas iniciales, de modo que deberían destinarse los mejores maestros a los primeros grados. Lamentablemente, a menudo ocurre lo contrario y se asigna a los maestros con menos experiencia a los cursos inferiores, en los que puede haber un número sumamente elevado de alumnos. Este patrón vuelve a observarse incluso con mayor frecuencia en aquellas zonas, como los barrios de viviendas precarias y los distritos rurales remotos, que tienen menos probabilidades de atraer a maestros con experiencia y donde las condiciones de trabajo y de vida son deficientes (Bennell y Akyeampong, 2007). Lo anterior se traduce en un rendimiento escolar inferior al esperado. Los datos reunidos en Malawi en 2010 muestran que el número de palabras que los alumnos de cuarto grado podían leer correctamente en un minuto variaba de 26 en las clases con 75 alumnos a solo 13 en las clases con 175 alumnos (Trudell y otros, 2012).

Para ser eficaz, la formación de los docentes debe combinar el conocimiento de las materias con las competencias pedagógicas

La mayoría de los docentes aprenden a enseñar a leer y las nociones de matemáticas durante su formación inicial y en el empleo. Cuando los docentes en formación tienen un conocimiento inadecuado de las materias que componen las asignaturas básicas, es preciso que las escuelas de formación del profesorado hagan hincapié en las medidas correctivas, pero sin descuidar la formación pedagógica.

A menudo, la formación inicial no prepara a los docentes adecuadamente para los primeros grados

Para que la formación inicial sea eficaz, los docentes ya deberían contar con suficientes conocimientos de las asignaturas que impartirán, de manera que la formación les permita perfeccionar sus competencias para enseñar a niños en los primeros grados. Con demasiada frecuencia, no es así.

No basta con recibir formación; el contenido y la calidad de la formación recibida revisten una importancia fundamental. En muchos países del Asia Oriental, los niños han obtenido resultados muy notables en lectura y escritura, sobre todo porque sus maestros tienen conocimientos sólidos de las materias que imparten y han recibido una formación inicial y un apoyo profesional eficaces en las escuelas (Jensen, 2012). Este logro pone de manifiesto lo que es posible, aunque la falta de recursos y de capacidad institucional dificulta la reproducción de esos resultados en países más pobres.

En los países de bajos ingresos, los docentes pueden asistir a programas de formación inicial de entre seis meses y cuatro años. Independientemente de su duración, esos programas pueden ser costosos. Por ejemplo, en Ghana, los gobiernos pagan unas 45 veces más por formar a un docente que por enseñar a un estudiante de enseñanza primaria (Lewin y Stuart, 2003). Habida cuenta de esta importante inversión pública, es fundamental velar por que los docentes en formación aprendan a enseñar. En muchos países en desarrollo, gran parte de la formación está dedicada a la repetición de los planes y programas de estudios de enseñanza secundaria con objeto de que mejore el conocimiento que los docentes en formación tienen de las materias enseñadas. Si bien esto es necesario en los casos en que los maestros en formación han terminado su escolarización sin haber adquirido unos conocimientos básicos, deja demasiado poco tiempo para dotarlos de competencias pedagógicas.

El problema se ve agravado por la limitada experiencia de algunos de los encargados de la formación. En los países del África de habla inglesa, los formadores de muchos de los cursos de preparación de maestros de primaria suelen ser antiguos profesores de enseñanza secundaria que tienen pocos conocimientos y una escasa experiencia docente en el ámbito de la enseñanza primaria: en Gambia, el 77% de los formadores nunca había impartido clase en la enseñanza primaria (Mulkeen, 2010).

En algunos países del África Occidental se ha contratado a maestros interinos para lograr que disminuya la presión a la que están sometidos los presupuestos y velar, al mismo tiempo,

En Gambia, el 77% de los formadores nunca había impartido clase en la enseñanza primaria

CAPÍTULO 1

En Ghana, 25.000 docentes sin formación se beneficiaron de programas de enseñanza a distancia.

por que haya suficientes docentes en las aulas (UNESCO, 2010b). En Guinea, por ejemplo, desde 1998 solo se han contratado maestros interinos. En 2003, estos representaban la mitad del profesorado. Se ha acortado la duración de la preparación de los docentes y ahora oscila entre 15 y 18 meses, frente a un total de 3 años previamente. Esta disminución ha ayudado a reducir la proporción alumnos-docente. Las evaluaciones inducen a pensar que los nuevos docentes son tan capaces de enseñar competencias básicas como quienes los han precedido (Polo de Dakar, 2009).

Aunque lo anterior contribuye a aliviar las presiones más inmediatas, en otros ámbitos se corre el riesgo de que al preverse periodos de formación más breves para los docentes interinos no puedan adquirir suficientes competencias docentes básicas durante su formación y mejorar su conocimiento de las materias cuando este conocimiento sea incompleto. Así, en Malí, los docentes que son funcionarios públicos reciben más de un año de formación, mientras que el 73% de los docentes interinos recibe solo un curso de 3 meses (Polo de Dakar, 2009).

Además de la duración de la formación, es necesario velar por que los docentes reciban una formación que los prepare para enseñar en los primeros grados. En un estudio que abarcaba Ghana, Kenya, Malí, la República Unida de Tanzania, el Senegal y Uganda, se observó que los docentes en formación solo recibían una preparación muy básica para enseñar a leer a los alumnos de los primeros grados (Akyeampong y otros, 2011). Con frecuencia, no se consideraba que la enseñanza de la lectura exigiera una atención especial, sino que se trataba de igual manera que otros temas del curso de lengua o de literatura. En la República Unida de Tanzania y en el Senegal, por ejemplo, la enseñanza de la lectura no es un tema aparte. En ese estudio también se constató que la formación inicial de docentes no preparaba a los maestros para la formación de un alumnado plurilingüe. En los países de habla francesa, solo se proporcionaba formación en francés, y únicamente el 8% de los nuevos docentes encuestados en el Senegal y el 2% en Malí indicaron que tenían confianza en su competencia para enseñar a leer en los idiomas locales. En los países de habla inglesa

se contemplaba la enseñanza en los idiomas locales, aunque el 68% de los nuevos docentes de Uganda, el 74% de los de Kenya y el 79% de los de Ghana declararon que solo tenían confianza en su capacidad para enseñar a leer en inglés.

Es importante proporcionar a los docentes en formación más experiencia práctica. Para que sea eficaz, este tiempo en el aula ha de ir acompañado de una supervisión y un apoyo adecuados. Sin embargo, el tiempo pasado en las aulas en el marco de un programa de formación suele ser demasiado breve y está desligado de lo que se enseña en las escuelas de formación de los docentes. Generalmente no brinda la oportunidad de aprender cómo se enseña a lo largo de un periodo que comprenda muchas lecciones. Por consiguiente, son muchos los nuevos docentes que comienzan sin conocer los problemas que entraña enseñar a los niños a leer o a hacer operaciones matemáticas básicas. Solo en Ghana, Kenya y el Senegal se esperaba que los docentes en formación impartieran clase a los tres grados inferiores. Con ello se pretendía dar la oportunidad a esos maestros de prestarse mutuamente apoyo en su labor docente y de examinar con sus mentores los problemas a los que tenían que hacer frente (Akyeampong y otros, 2011).

En síntesis, en la formación inicial de los docentes debe prestarse atención a los problemas específicos que comporta enseñar en los primeros grados, así como asegurar que todos los maestros en formación cuenten con alguna experiencia docente en ese nivel antes de adquirir la cualificación de docente.

La formación previa al empleo puede ayudar a los docentes a enseñar en los primeros grados

Una formación previa al empleo debidamente concebida y que cuente con un apoyo adecuado puede influir de manera decisiva en el desempeño de los docentes en el aula y, por consiguiente, en el aprendizaje de los niños.

Muchos nuevos maestros de enseñanza primaria no han tenido la oportunidad de formarse, especialmente en los países pobres que han contratado docentes sin formación. A menudo, esto se debe a una pronunciada

Objetivo 6: Calidad de la educación

escasez de docentes con formación que estén dispuestos a trabajar en comunidades rurales pobres y remotas. La respuesta de algunos países ha sido invertir en programas especiales de formación.

Por ejemplo, en Ghana, la formación de docentes no ha podido proporcionar suficientes maestros con formación que estén dispuestos a trabajar en zonas rurales y esta situación ha dado lugar a un aumento considerable del número de docentes sin formación. El Gobierno decidió invertir en formación destinada específicamente a los docentes sin formación que tienen contratos renovables de un año de duración y trabajan en algunos de los distritos más pobres. Un programa de enseñanza a distancia que comenzó en 2007 había permitido formar a unos 25.000 docentes a la altura de 2010. En una evaluación se observaron mejoras sorprendentes en el desempeño de los docentes en comparación con un grupo de control sin formación. Los docentes con formación lograban que los alumnos participaran más activamente en la elaboración de ideas, se servían más eficazmente de los materiales didácticos y pedagógicos para demostrar conceptos y principios, y mostraban una mayor flexibilidad en sus planteamientos pedagógicos en respuesta a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos (Servicio de Educación de Ghana, 2010).

Los programas de perfeccionamiento profesional pueden ayudar a los docentes a desarrollar sus competencias para enseñar a leer y matemáticas. Se ha comprobado su gran eficacia cuando se han utilizado en los sistemas escolares del Asia Oriental (Jensen, 2012). Sin embargo, en muchos países de bajos ingresos, algunos docentes enseñan durante periodos prolongados sin recibir ningún tipo de formación en el empleo. En 2007, en los 15 sistemas escolares nacionales del Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación, solo al 53% de los alumnos del sexto grado le enseñaba a leer un docente que había recibido formación en el empleo en los últimos tres años (la proporción oscilaba entre el 32% en Lesotho y el 79% en Sudáfrica). Desde 2000, esa proporción había disminuido en 4 países y mejorado solamente en 7 (Hungu y otros, 2011).

Aunque los manuales escolares de buena calidad y otros materiales de lectura complementarios son necesarios para enseñar y fomentar el interés en el aprendizaje, en muchos países en desarrollo suelen escasear, no son pertinentes para las situaciones de la vida real, presentan un nivel de dificultad inadecuado o se caracterizan por una impresión y unas ilustraciones deficientes. Cuando así ocurre, a los docentes les corresponde una función clave para asegurar que esos recursos limitados se usen eficazmente. Room to Read (“Espacio para la lectura”), una ONG que crea bibliotecas en 10 países y las dota de material, además de apoyar a las industrias editoriales en los idiomas locales, es consciente de la necesidad de fortalecer las capacidades de los docentes y ha elaborado programas de apoyo. En el marco de esos programas se proporciona a los docentes formación en el empleo sobre métodos pedagógicos interactivos centrados en los niños, y se les brinda un apoyo individualizado que prestan periódicamente durante el año escolar alfabetizadores, que ayudan a los docentes a utilizar los nuevos métodos (Room to Read, 2012).

La manera en que se imparte la formación en el empleo es un factor determinante. Los talleres de corta duración pueden ser ineficaces. Entre los planteamientos que se recomiendan figura hacer que los docentes en formación que investiguen cuáles son sus propias prácticas docentes, preparen “dossiers” o carpetas del docente o se valgan de clubes de lectura. En Kenya, en dos programas del Ministerio de Educación se presta atención a algunas de esas cuestiones. El programa de perfeccionamiento profesional de docentes en las escuelas orienta a los maestros acerca del uso de un enfoque más centrado en la solución de problemas. Se ha constatado que es más probable que los docentes en formación utilicen eficazmente métodos de trabajo en grupo con alumnos de niveles heterogéneos, dediquen tiempo a favorecer que los niños practiquen la lectura y alienten el uso de los libros de las bibliotecas. En sus lecciones suelen tratar mucho más rápidamente los contenidos y mantienen la atención de todos los alumnos. En el marco de Reading to Learn (“Leer para aprender”), un programa experimental establecido en 2010 en dos distritos de bajos ingresos de la provincia de

En el Reino Unido, una hora de práctica diaria ayudó a que mejoraran los resultados en lectura

CAPÍTULO 1

la Costa con el apoyo de la Fundación Aga Khan, la formación se centra en cómo escribir relatos y utilizarlos en la enseñanza (Akyeampong y otros, 2011).

Conscientes de los problemas específicos que plantea la enseñanza en los primeros grados, algunos países han creado centros cuyo cometido es mejorar la eficacia de los docentes. Entre 2002 y 2009, en el marco del proyecto del Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) que abarca a los países andinos, Centroamérica, la República Dominicana y el Caribe de habla inglesa, se crearon centros de excelencia para la formación de docentes con objeto de facilitar el perfeccionamiento profesional de los maestros de los primeros grados. En la República Dominicana se impartió un curso consistente en 3 sesiones, de 8 horas de duración cada una, para la preparación presencial de los docentes en materia de prácticas pedagógicas, y se organizaron 8 reuniones de docentes de 3 horas de duración cada una, 40 horas de estudio autónomo de las propias prácticas de los docentes, y una visita mensual a cada uno de los docentes en su escuela. Se formó a los docentes para que mejorara la calidad de su enseñanza de la lectura y la escritura, su capacidad para elaborar planes de estudios y su conducción de las clases. Los niños tuvieron más oportunidades de leer y escribir, de trabajar con distintos tipos de textos y de adquirir competencias de lectura avanzadas más allá de la memorización. Participaron unos 3.400 maestros del primer al cuarto grado (Montenegro, 2011).

En una evaluación del conjunto del programa en ocho países se observó que los docentes que habían recibido la formación habían adoptado una amplia gama de conductas eficaces, entre ellas la formación de grupos de alumnos y la atención a las opiniones expresadas por los educandos, la manera en que conducían las clases y el uso del espacio físico. Sin embargo, los conocimientos de los docentes participantes no mejoraron. Esto último refleja las insuficiencias de la formación inicial de los docentes y pone de relieve la necesidad imperiosa de un perfeccionamiento profesional continuo (USAID, 2011a).

La experiencia acumulada en la formación de docentes en el empleo en los países ricos

muestra que esa formación da mejores resultados cuando contribuye a la introducción de intervenciones más amplias, como las dirigidas a los niños que quedan rezagados o las que tienen por objeto mejorar el sistema en su conjunto. En el marco de la Estrategia Nacional de Alfabetización del Reino Unido, de muy amplio alcance y cuyo propósito es lograr que mejoren los niveles de lectura y escritura de los niños de enseñanza primaria de 5 a 11 años de edad, en 1998 se instituyó una hora de práctica diaria dedicada a este fin. Consistía en sesiones en que toda la clase leía o escribía, realizaba actividades con palabras u oraciones o tareas en grupo dirigidas, y repasaba los objetivos de la lección. Se formó a los docentes para que aplicaran el programa: a un primer día dedicado a la conducción de las clases de lectura y escritura le siguió una semana de formación sobre las actividades previstas en la hora de alfabetización. En una evaluación se observó que el programa ayudaba considerablemente a mejorar las competencias en lectura y el aprovechamiento general en la asignatura de inglés, especialmente de los niños varones. A escala nacional, la proporción de niños que alcanzaron los objetivos de lectura al finalizar la enseñanza primaria aumentó del 67% al 80% durante los primeros 6 años de aplicación del programa (Machin y McNally, 2008).

Las intervenciones de las ONG constituyen experiencias positivas, aunque, a menudo, no llegan a la mayoría de los docentes

Muchas organizaciones no gubernamentales han llevado a cabo recientemente proyectos de alfabetización, que suelen apoyar a los docentes cuando estos se ocupan de poblaciones desfavorecidas. Con frecuencia, la formación de los docentes se combina con otras medidas encaminadas a mejorar el aprendizaje. Es necesario que los gobiernos efectúen un seguimiento de estas actividades, de manera que puedan aprender de ellas y adoptar y ampliar las iniciativas que proporcionen enseñanzas útiles y puedan aplicarse de forma más generalizada. A su vez, las ONG deben examinar si sus proyectos pueden ser reproducidos, y colaborar con los gobiernos a fin de reforzar los sistemas y asegurar la continuidad de los logros que puedan haberse alcanzado.

En Sudáfrica, un proyecto que proporciona materiales de lectura, además de formación para ayudar a los docentes a usarlos eficazmente, ha redundado en una mejora de los resultados del aprendizaje. Learning for Living (“Aprender para la vida”), un proyecto de la fundación READ Educational Trust, pretende mejorar el aprendizaje del inglés como segundo idioma en las escuelas primarias por medio de libros y formación en el empleo que se proporcionan a los maestros, lo cual se complementa con visitas para llevar a cabo un seguimiento de los resultados. La formación impartida comprendió la enseñanza de la fonética y la ortografía, el uso de relatos para el aprendizaje del idioma y la utilización de material escrito de un nivel más avanzado, incluidos los libros que no son de ficción, así como la lectura y la escritura para situaciones de la vida real. En el proyecto participaron casi un millar de escuelas (la mayoría en zonas rurales) y más de 13.000 docentes a lo largo de 5 años. En una evaluación en la que se compararon las escuelas participantes en el proyecto con otras que no habían tomado parte, se observaron mejoras significativas en las prácticas docentes. Tras la formación, se observó que se utilizaba con más frecuencia el material elaborado por los propios maestros y se registró un aumento del tiempo que se dedicaba a la lectura en clase. Estos resultados se tradujeron en mejoras en la lectura y la escritura (Hoffman y otros, 2004; Schollar, 2008).

Un programa de una ONG en la India también ilustra la manera en que la formación de los docentes en el empleo puede combinarse con otras intervenciones para lograr una mejora de los resultados del aprendizaje. La ONG en cuestión, Pratham, ha logrado aplicar un amplio programa que proporciona formación en el empleo a los maestros de las escuelas públicas sobre la enseñanza de la lectura. El programa imparte formación con objeto de ayudar a los maestros a definir metas del aprendizaje claras y a usar actividades y materiales de enseñanza y aprendizaje (Banerjee y otros, 2012; Walton y Banerji, 2011). Los resultados iniciales de un experimento aleatorio llevado a cabo en 2008-2009 y 2009-2010 en zonas rurales de los estados de Bihar y Uttarakhnad pusieron de manifiesto que la formación de los docentes solo era eficaz si se complementaba con otras

intervenciones. En las escuelas en que sus docentes recibieron formación, supervisión y apoyo, acompañados de materiales de aprendizaje suplementarios para los niños y apoyo extraescolar de voluntarios de Pratham para los alumnos que iban rezagados, el rendimiento de todos los niños, medido con el criterio de velocidad de lectura y escritura sin errores en hindi, mejoró significativamente, efecto que no se registró en las escuelas que solamente recibieron formación para sus docentes. Los beneficios derivados de esta experiencia se vieron limitados por la escasa asistencia de los maestros y los alumnos, un plan de estudios que no guardaba relación con el nivel inicial de los niños, y una gran variedad de necesidades de aprendizaje en el aula (Walton y Banerji, 2011).

El mayor problema reside en ampliar la difusión de esas innovaciones, de modo que puedan ser institucionalizadas como parte del perfeccionamiento profesional periódico, especialmente en los países pobres. Lamentablemente, en estos últimos la inmensa mayoría de los docentes cuenta con pocas oportunidades de formación en el empleo.

Conclusión

Los gobiernos deberían tomar medidas concretas a fin de reforzar la docencia en los primeros grados. Es necesario revitalizar los sistemas de formación de docentes para asegurar que esas intervenciones sean fructíferas. No parece que en los programas de formación inicial se esté prestando suficiente atención a la enseñanza de la lectura. En las clases se debe hacer más énfasis en las técnicas eficaces de intervención en el aula. Los programas de formación previa al empleo que logran la participación interactiva de los docentes pueden permitir que los conocimientos se conviertan en prácticas idóneas en el aula. Los beneficios en que esto redunde serán aún más patentes si se combina la formación con otras intervenciones, como la mejora de los materiales didácticos.

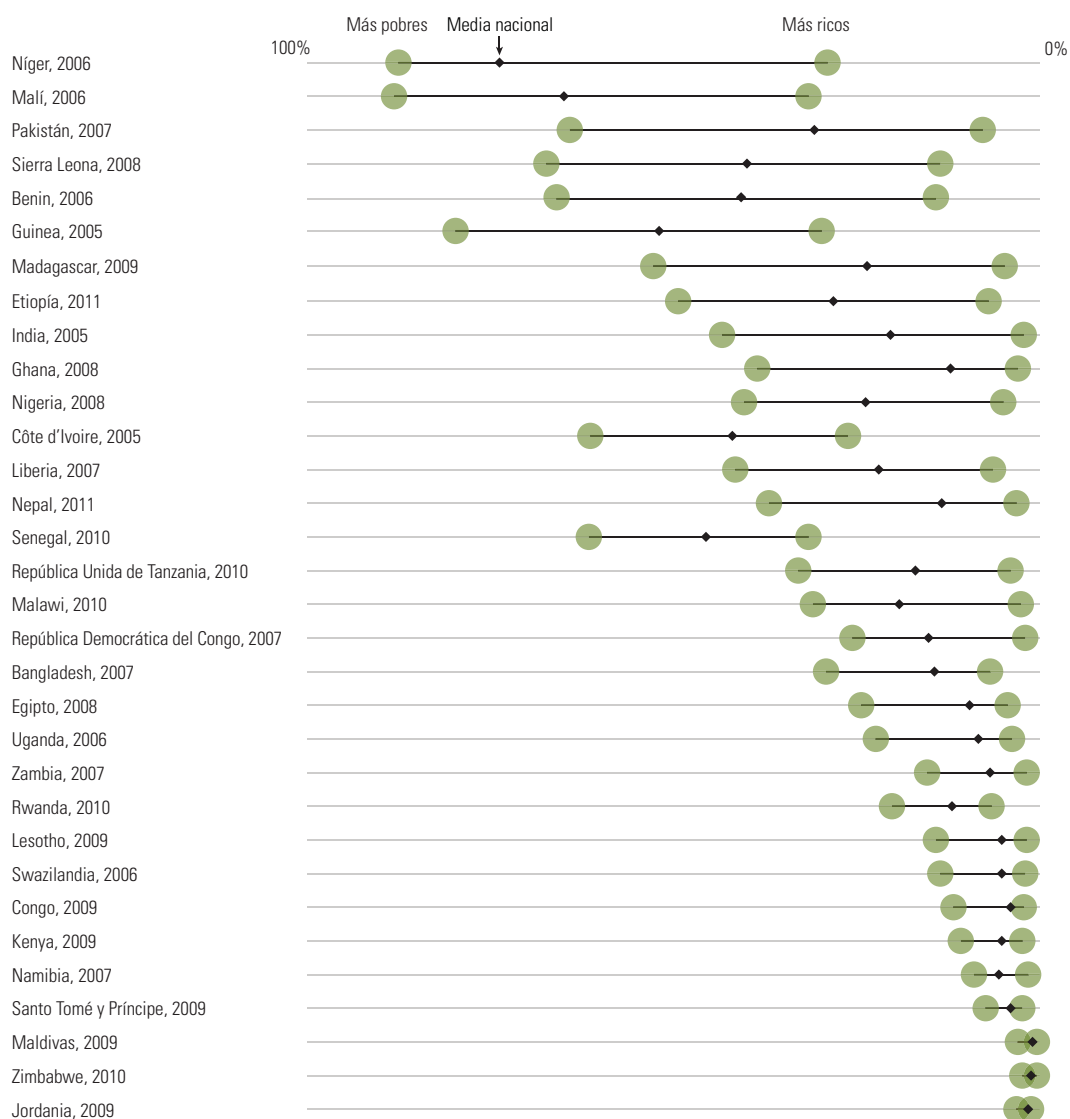
Los gobiernos deberían tomar medidas concretas a fin de reforzar la enseñanza en los primeros grados

Las desigualdades en el mundo

De manera coincidente con la publicación de este Informe, el equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo ha elaborado un nuevo sitio web interactivo en el que figura la escala de las desigualdades en la educación en los países. En la Base de datos mundial sobre las desigualdades en la educación (WIDE) se recogen los datos más recientes de las encuestas de demografía y salud y las encuestas de indicadores múltiples.

Disparidades en la situación económica en países que se esfuerzan por escolarizar a los niños

Población de entre 17 y 22 años de edad con menos de dos años de educación, por situación económica (%)



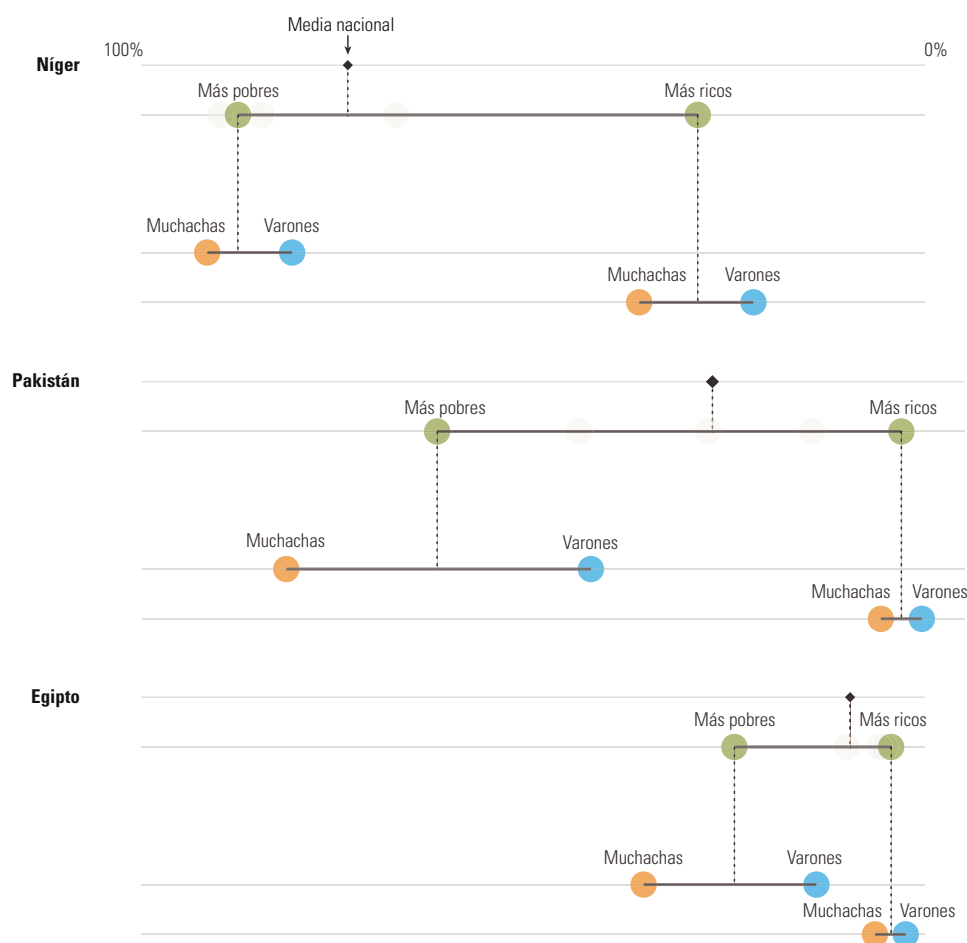
Al seleccionar tres de las regiones que más distan de lograr la EPT — los Estados Árabes, el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental — se muestran en el gráfico las disparidades en situación económica que existen en casi cada país del cual se dispone de datos. Al hacer clic en los puntos en el sitio web, aparecen los porcentajes correspondientes. En el Níger, el país con las disparidades más importantes, el 88% de los jóvenes más pobres tienen menos de dos años de escolarización, esto es, sufren de una pobreza educativa extrema, en comparación con el 29% de los más ricos. Jordania, en el otro extremo del gráfico, tiene las disparidades menos importantes. Ya sean ricos o pobres, solo el 1% de los jóvenes de entre 17 y 22 años de edad se ven afectados por la pobreza educativa extrema.

Base de datos sobre educación (WIDE)

Las personas que visitan el sitio web pueden comparar los distintos grupos en los países según los diferentes indicadores sobre educación y según los factores asociados a la desigualdad, esto es, la situación económica, el origen étnico, la religión y la ubicación. Los usuarios pueden crear mapas, diagramas y cuadros a partir de los datos y descargarlos, imprimirlos o compartirlos en línea. El sitio fue diseñado por InteractiveThings.

Las disparidades en la situación económica agrava aún más las disparidades de género

Población de entre 17 y 22 años de edad con menos de dos años de educación, por situación económica y sexo, en el Níger, el Pakistán y Egipto (%)



En el sitio de WIDE, se pueden ver en detalle las intersecciones en las pautas de desventaja en los países seleccionados. En el Níger, no solo las disparidades en la situación económica son importantes, sino que además se ven agravadas por las disparidades de género. Las más afectadas son las jóvenes más pobres: el 92% de éstas tienen probabilidades de haber pasado menos de dos años en la escuela, frente al 22% de los jóvenes más ricos. En el Pakistán, la amplia disparidad de género en la población más pobre afecta a ocho de cada diez muchachas, frente a menos de cinco de cada diez varones. Aunque el problema no es tan grave en términos generales en Egipto, las disparidades de género son importantes: el 36% de las jóvenes pobres se encuentran en una pobreza educativa extrema, frente a apenas el 2% de los jóvenes más ricos.

Capítulo 2

Financiar

la Educación para Todos

Crédit : Chris Stowers/Panos



Niñas de camino a la escuela en las afueras de Siwa (Egipto)



Seguimiento de los avances en la financiación de la Educación para Todos	163
Tendencias en la financiación de la Educación para Todos, 1999–2010	164
¿Ha alcanzado la ayuda a la educación su punto culminante?	169
Ayuda a la educación: el desafío de la eficacia.....	174
Eje de las políticas: Transformar la “maldición de los recursos” en una bendición para la educación	178
Eje de las políticas: Aprovechar el potencial de las entidades privadas	187

Precisamente cuando se requiere un gran esfuerzo para conseguir la Educación para Todos en 2015, hay indicios inquietantes que apuntan a que se está estancando el compromiso de los donantes con la educación. La crisis económica ha reducido los presupuestos. En este capítulo se muestra que los recursos naturales de los países en desarrollo y las contribuciones del sector privado tienen un importante potencial para contribuir a alcanzar los objetivos de la educación a nivel internacional

Seguimiento de los avances en la financiación de la Educación para Todos

Aspectos más destacados

- A pesar de que los gobiernos nacionales han intensificado sus compromisos financieros con la educación, muchos de los países más pobres tienen que hacer frente a una gran carencia de recursos para alcanzar la Educación para Todos.
- Un crecimiento económico más rápido, una mayor generación de ingresos, un compromiso más intenso con la educación y unas ayudas más cuantiosas han ayudado a incrementar en un 7,2% anual, por término medio, desde 1999 el gasto real en educación en países de bajos ingresos.
- Algunos países de ingresos bajos y medianos han hecho recortes en sus presupuestos de educación durante la crisis económica, pero el sector educativo en su conjunto no se ha visto tan afectado como se esperaba.
- Si bien la ayuda a la educación básica aumentó en 2009, se mantuvo en los 5.800 millones de dólares estadounidenses en 2010. Y las perspectivas son preocupantes. La ayuda total disminuyó en términos reales en 2011 por primera vez desde 1997 y lo más probable es que la ayuda al sector educativo se estanque hasta 2015.
- Diversos países tienen la posibilidad de recurrir a la riqueza de sus recursos naturales. Para un grupo de 17 países, maximizar dichos ingresos podría generar fondos suficientes como para permitir el acceso a la escuela al 86% de sus niños sin escolarizar y al 42% de sus adolescentes sin escolarizar.
- Las contribuciones de las fundaciones y empresas privadas a la educación en países en desarrollo se estiman en 683 millones de dólares estadounidenses anuales, lo que equivale a solo el 5% de la ayuda. Su compromiso debe coordinarse mejor y ajustarse a los objetivos de la EPT.

Cuadro 2.1: Gasto público en educación, por región y grupo de ingresos (1999 a 2010)

	Gasto público en educación				
	Porcentaje del PNB		Tasa anual de crecimiento real (%)	Per cápita (dólares constantes de 2009)	
	1999	2010	1999-2010	1999	2010
Mundo	4,5	4,9	2,7	528	644
Países de bajos ingresos	3,1	4,6	7,2	15	22
Países de ingresos medianos bajos	4,3	4,8	3,1	83	105
Países de ingresos medianos altos	4,6	4,7	5,3	250	332
Países de ingresos altos	5,0	5,4	2,3	1 489	1 792
Estados Árabes	3,5	4,7	5,0	77	91
Asia Central	5,5	5,7	2,3	2 086	2 532
Asia Oriental y el Pacífico	5,0	4,9	5,3	255	306
Asia Meridional y Occidental	4,0	3,5	7,6	48	103
América Latina y el Caribe	4,1	4,2	2,4	503	570
Europa Central y Oriental	2,9	4,4	2,3	74	122
América del Norte y Europa Occidental	5,5	5,5	1,4	305	266
Europe central e orientale	4,6	5,1	5,6	357	544

Notas: El gasto en educación se expresa en porcentaje del PNB regional. Los valores de los ingresos son medianas para los países con datos correspondientes a 1999 y 2010 y, por consiguiente, pueden no coincidir con los que figuran en el Cuadro Estadístico 9. Los gastos per cápita son promedios ponderados.
Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012)* basados en datos del IEU y del Banco Mundial (2012).

CAPÍTULO 2

Precisamente cuando la EPT requiere un último esfuerzo, hay indicios inquietantes que apuntan a una eventual ralentización de las contribuciones de los donantes

Precisamente cuando se requiere un último esfuerzo para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos en 2015, en particular cuando se mantienen al mismo nivel las cifras de niños sin escolarizar, hay indicios inquietantes que apuntan a una eventual ralentización de las contribuciones de los donantes. No basta con disponer de más dinero para garantizar que se alcancen los objetivos de la EPT, pero disponer de menos dinero será sin duda perjudicial. Se necesita de modo apremiante un esfuerzo renovado y concertado de los donantes de ayuda. Al mismo tiempo, es esencial que se explore el potencial de nuevas fuentes que pudieran compensar déficits de financiación y mejorar las modalidades de gasto de la ayuda recibida.

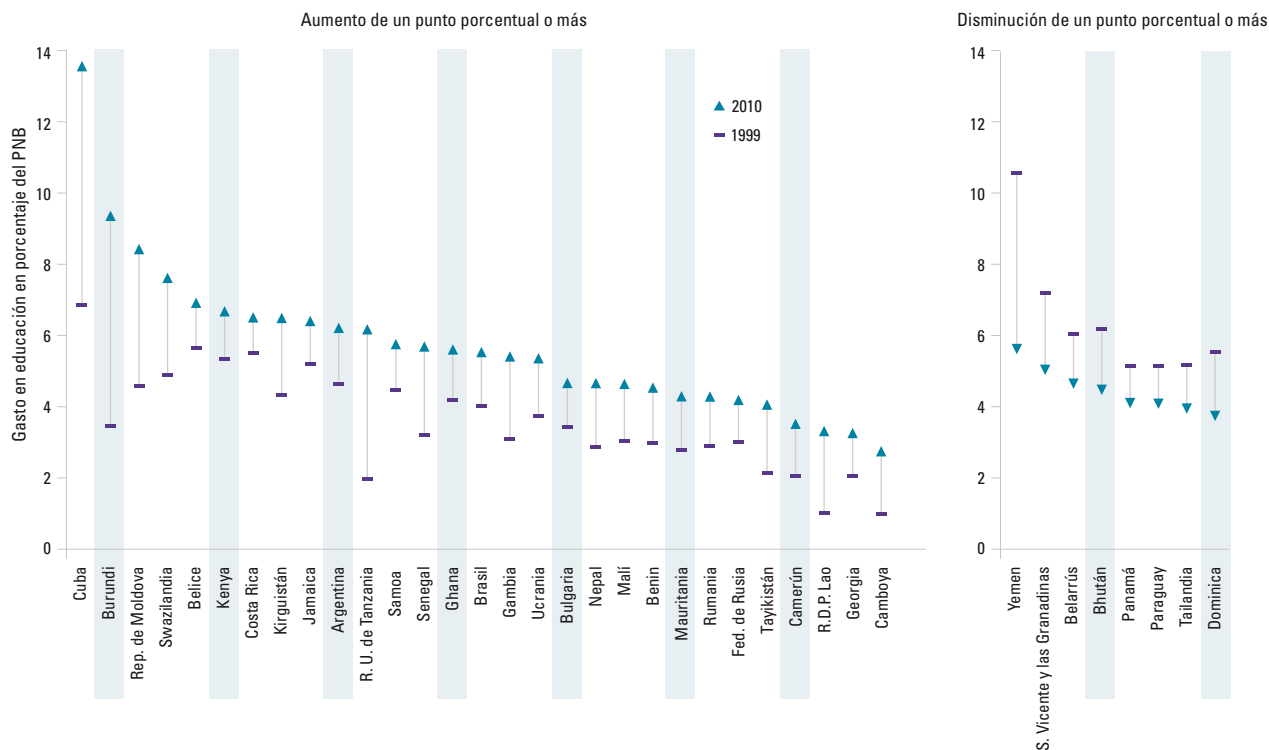
En este capítulo se presentan las tendencias en la financiación y se analiza la eficacia de la ayuda en el sector educativo en la última década. A continuación se abordan dos fuentes de financiación de la educación con capacidad de crecimiento: los ingresos obtenidos gracias a los recursos naturales (primer eje de las políticas) y las contribuciones de las entidades privadas (segundo eje de las políticas).

Tendencias en la financiación de la Educación para Todos (1999-2010)

Un crecimiento económico más rápido, una mayor generación de ingresos, un compromiso más intenso con la educación y unas ayudas más cuantiosas han contribuido a incrementar el gasto real en educación desde 1999. El aumento ha sido mayor en países de bajos ingresos. Si bien en algunos países se han reducido los presupuestos de educación durante la crisis económica, el sector educativo no se ha visto tan afectado como se esperaba. Sin embargo, estos aumentos no han bastado para compensar el déficit de financiación, con lo que muchos países se han quedado sin recursos suficientes para alcanzar los objetivos de la EPT en 2015.

Gráfico 2.1: El gasto en educación ha aumentado o se ha mantenido en la mayoría de los países

Gasto público en educación, en porcentaje del PNB, en países de ingresos bajos y medianos (1999 a 2010)



Fuente : Anexo, cuadro estadístico 9.

Tendencias en la financiación de la Educación para Todos, 1999-2010

El gasto en educación ha aumentado en la mayoría de los países desde 1999

El gasto en educación ha aumentado, en promedio, un 2,7% anual en el conjunto del periodo de 1999 a 2010. Los aumentos han sido especialmente notables en los países de bajos ingresos, en los que el gasto creció un 7,2%, y en el África Subsahariana, donde el crecimiento ha sido del 5% (Cuadro 2.1).

La proporción del ingreso nacional dedicado a la educación es un indicador del compromiso con la EPT. La proporción del ingreso nacional gastado en educación durante la última década aumentó en el 63% en los países de ingresos bajos y medianos de los que se dispone de datos comparables. Si a esto se suma el crecimiento económico y la mayor capacidad de los gobiernos de aumentar los ingresos, el resultado son importantes subidas del gasto total en educación. En ocho países, el gasto disminuyó en más de un punto porcentual del Producto Nacional Bruto (PNB), en general desde niveles iniciales relativamente elevados (Gráfico 2.1). Pese a esta tendencia prometedora a escala mundial, el nivel de gasto sigue siendo bajo en algunos países, pues en la última década han

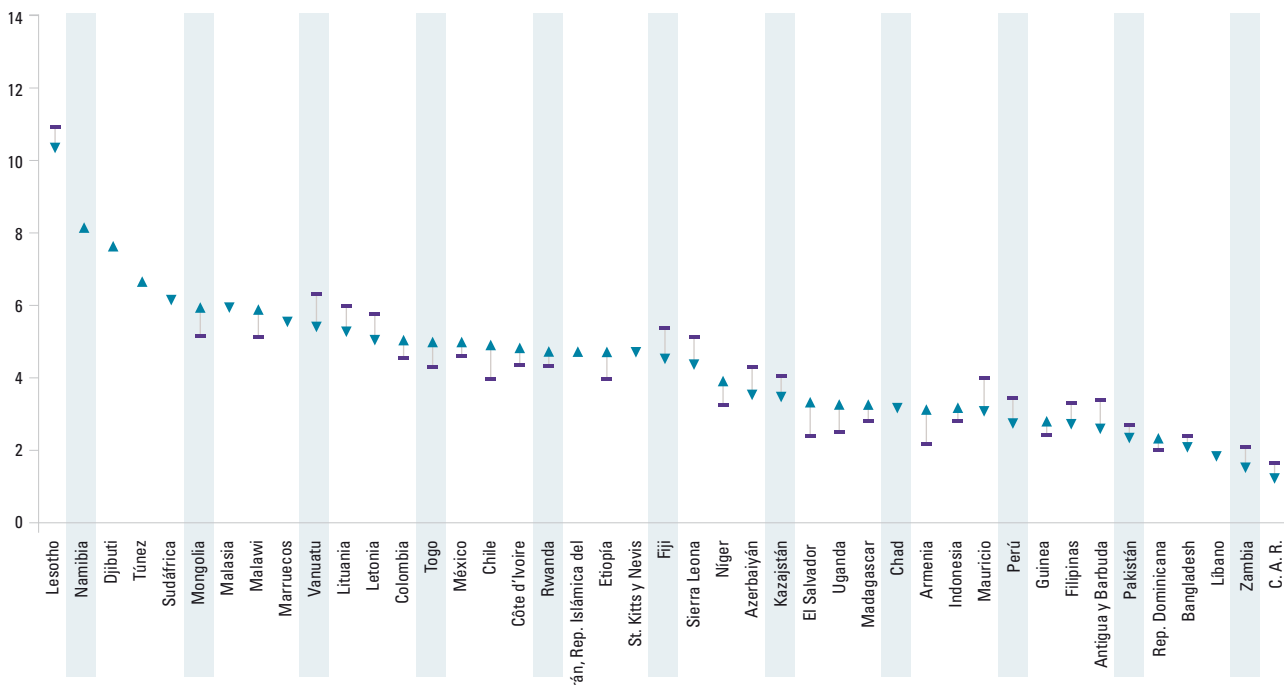
dedicado menos del 3% de su PNB a la educación. Entre estos países se incluyen algunos que distan mucho de alcanzar los objetivos de la EPT. Por ejemplo, la República Centroafricana, con una tasa de escolarización de tan solo el 69% en 2011, redujo su gasto en educación del 1,6% al 1,2% del PNB, la menor proporción de todos los países de ingresos bajos y medianos de los que se dispone de datos. Guinea gastó en educación menos del 3% de su PNB, a pesar de tener serias disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria –84 niñas en la primaria y 59 en la secundaria por cada 100 varones. Pakistán es el segundo país el mundo por lo que respecta al número de niños sin escolarizar –5,1 millones– y sin embargo redujo su gasto en educación, haciendo que este pasara del 2,6% al 2,3% del PNB.

Entre los países más pobres, el 63% aumentó la proporción del ingreso nacional gastado en educación desde 1999

Gastar más es importante

En la mayor parte de los países en los que, durante la última década, se aceleró el avance hacia la consecución de la EPT, este proceso se consiguió gracias a un aumento sustancial del gasto en educación, o por mantener dicho gasto

Variación de menos de un punto porcentual



en niveles elevados, como hasta entonces. Entre los países más alejados de la enseñanza primaria universal en 1999, los diez cuyas tasas netas de escolarización aumentaron más rápidamente, desde niveles iniciales por debajo del 85%, dedicaron en promedio un 4,4% del PNB entre 1999 y 2010. Es una cifra sustancialmente mayor que la de los diez países cuyas tasas netas de escolarización aumentaron menos, en los que solo se dedicó a la educación un 3,4% del PNB durante el mismo periodo.

La ayuda asciende a más de la quinta parte de los presupuestos de educación en los países pobres

Los países del África Subsahariana que han intensificado su compromiso financiero con la educación han experimentado progresos impresionantes en el sector educativo. En 1999, la República Unida de Tanzania dedicó a la educación tan solo un 2% de su PNB. En 2010, la proporción era del 6,2%. Durante el mismo periodo, ha multiplicado por dos su tasa neta de escolarización en primaria. En el Senegal, el crecimiento del gasto, que ha pasado del 3,2% al 5,7% del PNB, ha permitido un aumento impresionante de la escolarización en la enseñanza primaria y la eliminación de las disparidades de género. En Kenya, que gastó más del 5% de sus ingresos en educación durante la década, la tasa neta de escolarización creció del 62% en 1999 al 83% en 2009.

El temor de que las recientes crisis alimentarias y financieras pudieran contrarrestar la tendencia generalmente positiva en materia de gasto en educación no parece haberse materializado, aunque será necesario estar atentos a lo que suceda a más largo plazo. Las dos terceras partes de los países de ingresos bajos y medianos bajos sobre los que se dispone de datos recientes han seguido ampliando sus presupuestos de educación durante los años de crisis. Pero en algunos de los países más alejados de la meta de la EPT ha habido recortes en 2010, tras haber experimentado crecimientos económicos negativos en 2009.

En el Níger, las crisis alimentarias de 2008 y 2009 provocaron una disminución de los ingresos, y el gasto en educación se contrajo un 9,9% entre 2009 y 2010 (UNESCO, 2011c). En consecuencia, el gasto público en enseñanza primaria descendió de 102 dólares estadounidenses en 2009 a 94 en 2010. En el Chad, la asignación total a la educación disminuyó en un 7,2% entre 2009 y 2010, después de haber conocido tasas de crecimiento elevadas en los años anteriores.

La ayuda es un componente vital del gasto en educación en los países pobres

Las cifras sobre gasto en educación normalmente incluyen fuentes nacionales y externas. Los nuevos análisis realizados para el presente Informe pretenden diferenciar la financiación propia de las contribuciones en forma de ayuda (Recuadro 2.1). El gasto nacional supone la contribución más importante, pero la ayuda asciende, por término medio, a más de la quinta parte de los presupuestos de educación en los países pobres.

Los promedios regionales o por grupos de ingresos no lo explican todo. En nueve países, todos ellos del África Subsahariana, los donantes financian más de la cuarta parte del gasto público en educación (Gráfico 2.2). Existen diferencias notables incluso entre grupos similares de países. En Kenya, por ejemplo, las ayudas financieras representan alrededor del 4% del presupuesto de educación, una proporción mucho menor que la de otros países de bajos ingresos del África Subsahariana, tales como Malí, donde es del 25%. La mayoría de los países de América Latina dependen casi exclusivamente de sus recursos propios, excepto Guatemala que recibe de los donantes el 11% de su presupuesto. Y si bien la India es el segundo receptor mundial de ayuda en términos absolutos, la proporción que representa esta ayuda con respecto al gasto en educación realizado por el Estado es solo del 1%.

El hecho de que los donantes financien en parte la educación en diversos países significa que la ayuda es importante. Los donantes han prestado un apoyo esencial a países en los que hace solamente una década el acceso a la educación básica era limitado. En Mozambique, por ejemplo, el crecimiento de la escolarización ha sido espectacular, ya que el número de niños sin escolarizar pasó de 1,6 millones en 1999 a menos de 0,5 millones en 2010. Durante gran parte de este periodo, el 42% del presupuesto total de educación correspondió a financiación externa.

La ayuda desempeña un papel vital, pero depender de ella es arriesgado. La ayuda puede ser volátil o incluso cesar repentinamente debido a situaciones de inestabilidad política en los países receptores o a cambios de prioridad en los países donantes. En última instancia, un sistema educativo sostenible debe basarse en la financiación propia. Por tanto, es necesario desplegar esfuerzos para hacer crecer la proporción del gasto en educación mediante recursos obtenidos en el propio país.

Recuadro 2.1: Estimación de las contribuciones de los gobiernos nacionales y otros donantes de ayuda al gasto en educación

¿Cuánto aportan los donantes a la financiación de la educación en los países en desarrollo en comparación con los gobiernos nacionales? Aunque en la actualidad no es posible responder a esta pregunta con precisión, es posible hacer algunas estimaciones.

Los datos aportados por los gobiernos en relación con el gasto en educación incluyen una parte de la ayuda, pero no toda. A menudo existe una parte de la ayuda a la educación que queda “fuera del presupuesto”, como es el caso de los proyectos paralelos desarrollados por los donantes o la financiación destinada a organizaciones no gubernamentales. Como los fondos no se canalizan a través de los presupuestos de cada país, no constan como gastos nacionales en educación.

Aun cuando la ayuda a la educación se encuentre “en el presupuesto”, las dificultades aparecen al intentar discernir qué parte de este se financia mediante recursos propios, sin intervención de los donantes. Un reto importante es el que representa el apoyo presupuestario general, o ayuda no asignada a un sector específico. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011* se ha partido simplemente del supuesto según el cual el 20% de esta ayuda se destina a la educación. Sin embargo, como esta ayuda se suele canalizar directamente a través de los ministerios de finanzas, no aparece en los presupuestos de los ministerios de educación.

Para tener una idea más precisa de las contribuciones relativas de los gobiernos y los donantes a la educación, los nuevos análisis realizados para el presente Informe utilizan nuevas estimaciones basadas en datos disponibles a nivel internacional y procedentes de dos fuentes: el IEU para el gasto público en educación, con datos proporcionados por los gobiernos de los países en desarrollo, y el Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE para la

educación, con datos suministrados por los donantes. Estos nuevos cálculos pretenden compaginar estas dos fuentes y distinguir tres componentes: financiación derivada de recursos propios, ayuda a la educación “presupuestaria” y ayuda a la educación “extrapresupuestaria” (Gráfico 2.2). La suma de los dos primeros componentes corresponde aproximadamente al gasto público total en educación.

Para conseguir la mejor estimación de la ayuda a la educación “presupuestaria”, se han adoptado tres medidas:

- De la ayuda directa a la educación, solo se incluye la ayuda programable por país, que es un subconjunto de la ayuda total prestada por la OCDE. Quedan excluidos los apartados que no aparecen en los presupuestos de educación de los países en desarrollo, tales como los gastos correspondientes a los estudiantes y los costos administrativos de los donantes.
- Según la práctica establecida, en la ayuda a la educación se incluye el 20% del apoyo presupuestario general, que se contabiliza en el componente “presupuestario”.
- Cuando se dispone de la información pertinente, se utiliza la proporción concreta de esta ayuda a la educación que se incluye en el presupuesto de cada país. En caso contrario, se supone que el 60% de la ayuda se canaliza a través del presupuesto nacional y, por tanto, se considera “presupuestaria”.

El resto de la ayuda programable por país que se destina a la educación se considera “extrapresupuestaria” y debe sumarse al gasto nacional en educación para obtener el gasto total en educación, tanto de fuentes propias como de donantes.

Fuente: UNESCO (2012b).

El sistema educativo de Rwanda, por ejemplo, ha recibido ayudas considerables, que le han permitido conseguir un aumento de la tasa neta de escolarización, que ha pasado del 76% en 2001 al 99% en 2010. Al reconocer la necesidad de evitar la dependencia, la política de ayuda diseñada por Rwanda en 2006 se propuso reducir la proporción del presupuesto cubierta por la ayuda a la educación. Dicha ayuda, expresada en porcentaje del gasto total del Gobierno, disminuyó del 85% en 2000 al 45% en 2010, fundamentalmente gracias a los esfuerzos por incrementar la proporción de los ingresos fiscales en el presupuesto, que aumentó del 16% en 1998 a más del 50% en 2010 (ActionAid, 2011, 2012).

Como ya se señaló en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011*, en la mayoría de los países pobres han aumentado considerablemente los ingresos nacionales en la última década, lo que demuestra que son capaces de depender más de sus propios recursos para financiar la educación. Sin embargo, estos esfuerzos requieren tiempo, pues es poco probable que los cambios se produzcan a la velocidad necesaria para financiar a corto plazo la expansión del acceso a la educación en estos momentos. En este sentido, los donantes seguirán teniendo un papel decisivo.

En 2011 la ayuda total disminuyó por primera vez desde 1997

Gráfico 2.2: La ayuda a la educación es una parte importante de los recursos de los países pobres

Recursos propios y ayudas a la educación, en promedios regionales y países de ingresos bajos y medianos bajos seleccionados (2004 a 2010)



Notas: * indica que la proporción de ayuda específica de cada país en el presupuesto se ha estimado a partir de los documentos del país; para los demás países, se ha adoptado el promedio del 60%. Las cifras correspondientes a las regiones son promedios no ponderados de todos los países de ingresos bajos y medianos.
Fuente: UNESCO (2012b).

¿Ha alcanzado la ayuda a la educación su punto culminante?

Cuadro 2.2: Total de los desembolsos de la ayuda a la educación y la educación básica, por región y grupo de ingresos (2002 a 2010)

	Gasto total en educación					Gasto total en educación básica				
	Millones de dólares constantes de 2010			Variación (%)		Millones de dólares constantes de 2010			Variación (%)	
	2002	2009	2010	2002-2010	2009-2010	2002	2009	2010	2002-2010	2009-2010
Mundo	7 616	13 425	13 468	77	0	2 939	5 791	5 789	97	0
Países de bajos ingresos	2 002	3 386	3 528	76	4	1 154	1 899	1 913	66	1
Países de ingresos medianos bajos	2 933	5 550	5 054	72	-9	1 205	2 704	2 315	92	-14
Países de ingresos medianos altos	1 917	3 079	3 080	61	0	381	714	759	99	6
Países de ingresos altos	28	34	33	19	-2	6	7	8	41	22
Nivel de ingresos no especificado	735	1 377	1 773	141	29	193	467	793	310	70
África Subsahariana	2 689	3 865	3 718	38	-4	1 400	1 890	1 781	27	-6
América Latina y el Caribe	547	983	1 039	90	6	212	385	413	95	7
Asia Central	139	231	311	124	35	40	57	93	132	63
Asia Oriental y el Pacífico	1 147	2 305	2 140	87	-7	231	671	636	176	-5
Asia Meridional y Occidental	949	2 172	2 127	124	-2	561	1 379	1 228	119	-11
Estados Árabes	1 056	1 983	1 824	73	-8	211	853	779	269	-9
Europa Central y Oriental	325	496	537	65	8	85	60	75	-12	24
Región o país no especificado	525	988	1 281	144	30	81	329	556	586	69
Territorios de ultramar	237	402	491	107	22	118	166	229	93	38

Notas: Las cifras de 2002 son promedios sobre dos años, 2002 y 2003.

Fuente: Anexo, Cuadro 3 relativo a la ayuda.

¿Ha alcanzado la ayuda a la educación su punto culminante?

Los incrementos de la ayuda han contribuido notablemente a avanzar hacia la consecución de la EPT en la última década. En paralelo con el incremento general de la ayuda, las contribuciones de los donantes a la educación crecieron en 2009 y se han mantenido en su nivel más elevado de la década en 2010. Sin embargo, hay claros indicios de que estos incrementos cesarán en los próximos años. En 2011 la ayuda total disminuyó por primera vez desde 1997, y se prevé que esta disminución tenga consecuencias negativas en el sector educativo.

La ayuda a la educación se estancó en 2010

Entre 2002/2003 y 2010, la ayuda a la educación aumentó un 77%, hasta alcanzar los 13.500 millones de dólares estadounidenses [Cuadro 2.2].

Un 43% de esta cifra correspondió a la ayuda a la educación básica⁷. En 2010 se asignaron 5.800 millones de dólares estadounidenses a este nivel, el doble que en 2002/2003. Sin embargo, el aumento se repartió de forma desigual y no se orientó precisamente hacia los países más necesitados. Aunque la región que más lejos está de alcanzar los objetivos de la EPT es el África Subsahariana, la cantidad que recibió durante este periodo fue tan solo del 27%. Mientras tanto, en los Estados Árabes la ayuda se multiplicó por más de tres y medio.

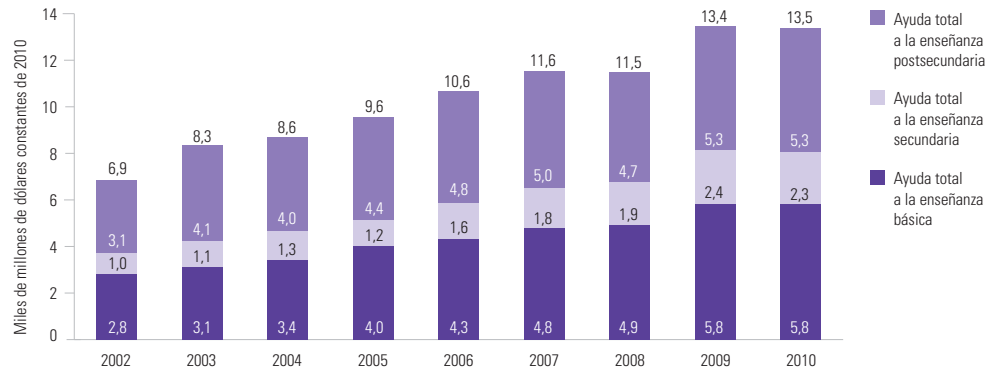
Entre 2008 y 2009 se produjo un salto considerable en los niveles de ayuda a la educación básica, que aumentó en 900 millones de dólares estadounidenses, el mayor incremento anual desde que se empezaron a registrar estos datos, en 2002 (Gráfico 2.3). Casi la mitad de dicho aumento consistió en préstamos adicionales a la enseñanza básica otorgados por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, en parte como apoyo a los

De los 5.800 millones de dólares estadounidenses de ayuda a la enseñanza básica, solo se asignaron 1.900 millones a los países de bajos ingresos

7. En la clasificación de la OCDE-CAD, "educación básica" comprende la enseñanza preescolar, la enseñanza primaria y las competencias básicas para la vida diaria de jóvenes y adultos.

Gráfico 2.3: La ayuda a la educación se estancó en 2010

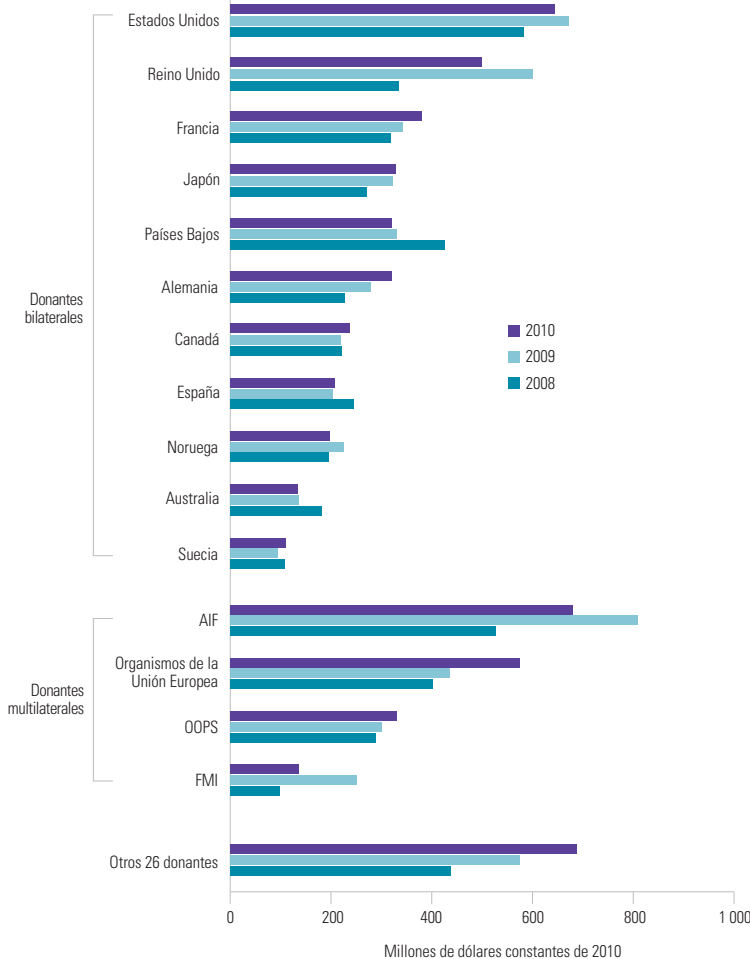
Desembolsos totales de la ayuda a la educación (2002 a 2010)



Fuente: OCDE-CAD (2012b).

Gráfico 2.4: Los tres donantes que más aumentaron sus contribuciones en 2009 hicieron recortes en 2010

Ayuda total a la enseñanza básica, 15 donantes principales (2008 a 2010)



Notas: AIF = Asociación Internacional de Fomento (Banco Mundial); OOPS = Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente; FMI = Fondo Monetario Internacional. Fuente: OCDE (2012b).

países en desarrollo durante la crisis financiera. Del resto, la mayor parte correspondió al Reino Unido.

Sin embargo, en 2010 este crecimiento no se mantuvo. La ayuda a la enseñanza básica en 2010 se situó al mismo nivel. Los tres donantes que más aumentaron sus contribuciones en 2009 redujeron su financiación en 2010. Este descenso quedó compensado por un incremento considerable de la aportación de la Unión Europea y aumentos más moderados de las contribuciones de otros donantes, como Francia y Alemania (Gráfico 2.4). Sin embargo, este aumento no benefició a los países de bajos ingresos que más distan de alcanzar los objetivos de la EPT. Entre los países en los que más aumentó la ayuda de la Unión Europea a la enseñanza básica se encuentran Indonesia y Suráfrica, dos países de ingresos medios.

De los 5.800 millones de dólares estadounidenses de ayuda a la enseñanza básica, solo se destinaron 1.900 millones a los países de bajos ingresos. En 2010 la ayuda a la enseñanza básica de estos países solo creció, en su conjunto, en 14 millones de dólares estadounidenses. Teniendo en cuenta que 46 países de ingresos bajos y medianos bajos necesitan cada año 16.000 millones de dólares estadounidenses para alcanzar los objetivos de la EPT en 2015, nos encontramos ante un gran déficit.⁸

El aumento de la ayuda a los países de bajos ingresos se concentró principalmente en el Afganistán y Bangladesh, que recibieron el

8. Estos 46 países fueron objeto de un estudio de costos de la EPT en el Informe de 2010 (UNESCO, 2010b).

55% de la financiación adicional destinada a los 16 países de bajos ingresos en los que se produjeron aumentos. Por el contrario, disminuyó la financiación destinada a 19 países de bajos ingresos, entre los que figuran algunos que más lejos están de alcanzar los objetivos de la EPT, como Etiopía, donde el número de niños sin escolarizar sigue siendo uno de los mayores del mundo.

La ayuda total disminuyó en 2011 y las perspectivas no son alentadoras

Las perspectivas de la ayuda hasta 2015 no son alentadoras. Muchos de los gobiernos están aplicando recortes en sus presupuestos globales de ayuda y es probable que el sector educativo sufra las consecuencias.

Desde 2002 la educación ha recibido una proporción relativamente constante de la ayuda total. Si se mantiene este modelo, la ayuda a la educación podría disminuir al mismo ritmo que la ayuda global. Es preocupante constatar que algunos de los principales donantes no solo están reduciendo sus presupuestos globales de ayuda, sino que podrían otorgar a la educación una prioridad menos importante, lo que podría suponer que la ayuda a la educación disminuyera más rápidamente que el nivel de ayuda global (Recuadro 2.2).

Antes incluso del inicio de la crisis económica, los donantes no iban por buen camino para cumplir la promesa que habían hecho en 2005 en la Cumbre de Gleneagles de los países del G8, consistente en incrementar la ayuda en 50.000 millones de dólares estadounidenses para 2010. La aportación real se quedó a 24.000 millones del objetivo (en dólares de 2010) (Gráfico 2.5). El África Subsahariana solo recibió aproximadamente la mitad del incremento prometido. Suponiendo que se dedicase a la educación una proporción similar a la de años anteriores, el cumplimiento de los objetivos de Gleneagles habría supuesto una ayuda adicional a la educación de 1.900 millones de dólares estadounidenses, o sea alrededor de la tercera parte de la ayuda actual a la educación básica. Un año después de incumplir los objetivos por un amplio margen, los líderes del G8, en su Cumbre de 2011, tan solo se comprometieron vagamente a proseguir sus esfuerzos, sin un plan claro de incremento de las ayudas (G8, 2011). Aún más inquietante es el hecho de que, por

Recuadro 2.2: Los recortes a la ayuda de los Países Bajos ponen en peligro los avances educativos

Se cree que los Países Bajos, que han sido uno de los tres grandes donantes de ayuda a la enseñanza básica durante el último decenio, recortarán su ayuda a la educación en un 60% entre 2010 y 2015. Suponiendo que los demás donantes mantuvieran sus ayudas directas a la enseñanza básica en los niveles de 2010, los Países Bajos pasarían de ser el tercer mayor donante de ayuda a la enseñanza básica en 2008 a ser el duodécimo en 2015.

Como consecuencia de la política gubernamental de ayuda al desarrollo para 2011, las actividades se han concentrado en sectores y países que se consideran más en sintonía con las prioridades de la política exterior del país y en los que se espera una mayor repercusión. El gasto en ayuda se limitará a cuatro sectores: seguridad y orden público, agua, seguridad alimentaria, y salud y derechos sexuales y reproductivos. Se prevé que los programas de educación que no contribuyan directamente a dichas prioridades sean eliminados.

Este cambio de prioridades puede tener consecuencias graves en el bienestar de los niños en algunos de los países más necesitados. Está previsto que los Países Bajos se retiren, por ejemplo, del sector educativo en Burkina Faso, país en el que han sido, con gran diferencia, el primer donante en los últimos años y al que han aportado el 31% de la financiación a la enseñanza básica en el periodo 2008-2010. Burkina Faso necesita con urgencia una ayuda permanente y predecible: en 2011 la tasa neta de escolarización era solo del 63%. Al mismo tiempo que los Países Bajos se proponen reducir su apoyo de forma gradual, otros cuatro donantes han anunciado su intención de retirarse del sector educativo del país.

Los Países Bajos se han convertido con el tiempo en especialistas en la ayuda a la educación, en un donante importante y se han situado a la vanguardia en la formulación de políticas. Los países socios y otros donantes han valorado el papel destacado de los Países Bajos, así como la eficacia que han tenido para anticipar su ayuda, como se señala en las conclusiones de su propia evaluación reciente. Esta experiencia acumulada corre el riesgo de perderse si se llevan a cabo las reducciones previstas de la ayuda al sector educativo.

Fuentes: EPT-IVR e Institución Brookings (2011); Ministerio de Asuntos Exteriores de los Países Bajos (2011a, 2011b y 2012).

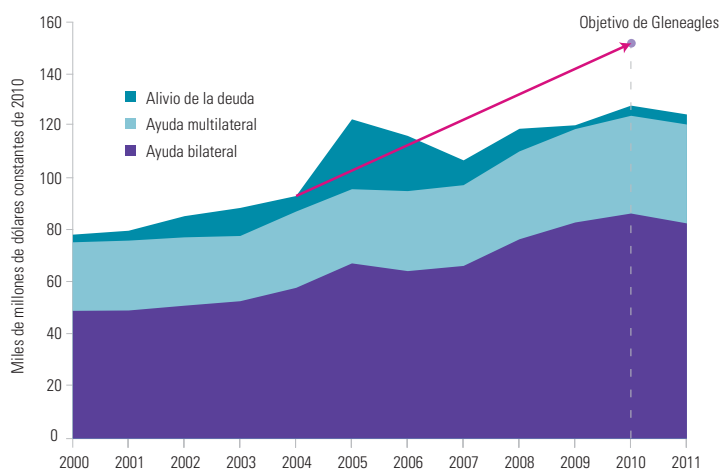
primera vez desde 1997, la asistencia oficial total para el desarrollo (AOD) a todos los sectores disminuyó en términos reales en un 3% de 2010 a 2011. Esta disminución se debió fundamentalmente a la crisis económica, ya que los presupuestos de ayuda tienden a retrasar su reacción ante los cambios de las condiciones económicas globales. Sin embargo, dicha disminución no estuvo solo motivada por un menor crecimiento económico en los países ricos. De 2010 a 2011, también disminuyó la parte de ayuda con respecto al ingreso nacional en 14 de los 23 países del CAD de la OCDE, lo que sugiere que esta ayuda es más vulnerable a los recortes que el gasto nacional (Gráfico 2.6). La presión financiera y política que experimentan los gobiernos para reducir sus gastos significa que los presupuestos de ayuda exterior, por muy

pequeña que sea su proporción con respecto al presupuesto global, pueden ser fácilmente objeto de recortes. Algunos países han procedido a recortes drásticos. España, que se había convertido en un donante importante en la última década, ha hecho recortes de más del 30%. Los recortes

de Japón en materia de ayuda han sido del 11%. También los ha habido en Noruega y Francia. En el caso de Francia, la disminución no solo guarda relación con la crisis; también se debe al hecho de que, en 2011, Mayotte cambió su situación jurídica y se convirtió en un departamento de Francia. Antes de esa fecha, en su calidad de territorio de ultramar, recibió de Francia la mitad de la ayuda total a la educación básica en 2009/2010. En la actualidad ha dejado de cumplir las condiciones para recibir ese tipo de ayuda.

Gráfico 2.5: Se incumplió el compromiso de Gleneagles y la ayuda total incluso disminuyó en 2011

Desembolso total de la asistencia oficial para el desarrollo neta de los donantes de la OCDE-CAD (2000 a 2011)



Fuente: OCDE-CAD (2012c).

El recorte en el presupuesto de ayuda de Canadá ha sido del 5% en 2011, a pesar de que el país ha capeado la tormenta mejor que otros donantes. Entre 2007 y 2009 su PIB cayó un 2,1%, frente a las caídas del 3,8% en los Estados Unidos, del 5,5% en el Reino Unido y del 4,2% en la zona del euro (OCDE, 2012b). Se prevé que Canadá siga rebajando su ayuda en 2012–2015; como se prevé un crecimiento de su economía, la proporción de la ayuda que presta con respecto al ingreso nacional disminuirá aún más (OCDE-CAD, 2012a) (Cuadro 2.3). Análogamente, en los Estados Unidos, los planes de recorte del presupuesto federal están comprometiendo gravemente la ayuda exterior (Myers, 2011).

Por el contrario, Alemania, Australia, Nueva Zelanda, Suecia y Suiza consiguieron seguir

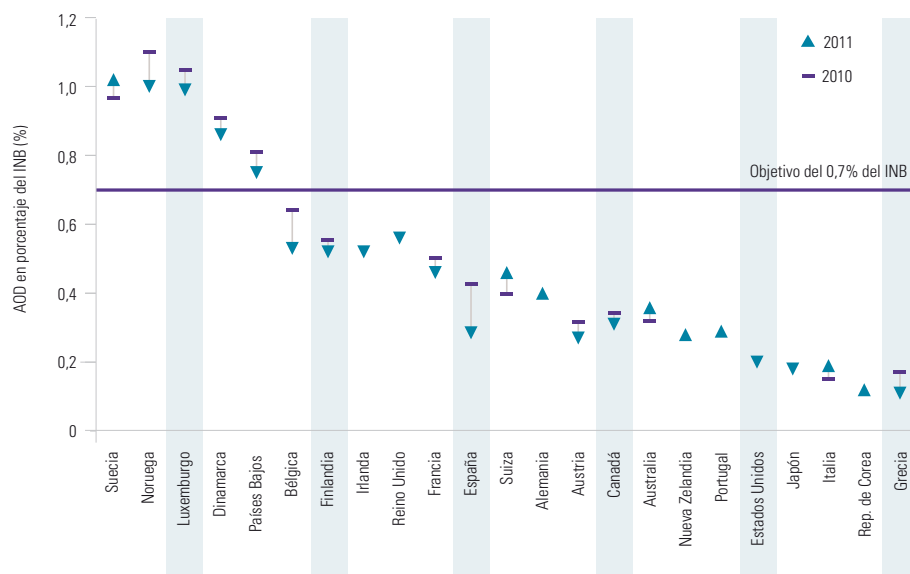
Cuadro 2.3: Tendencias de la ayuda prevista a la educación de los diez donantes principales

Donante	Proporción de la ayuda total a la enseñanza básica, 2002–2010 (%)	Tendencia esperada en el futuro de la ayuda a la enseñanza básica	Notas
Banco Mundial	16	▼▲	La ayuda a la enseñanza básica disminuyó en un 67% en 2011, pero el Banco Mundial prevé un aumento en 2012 para compensar dicha disminución.
Estados Unidos	11	▼	El proyecto actual de presupuesto para 2013 implica una disminución del 28% de la ayuda a la enseñanza básica. Se espera que el presupuesto total de ayuda exterior disminuya a partir de 2012.
Reino Unido	9	▲	Aumento debido al compromiso de incrementar la ayuda hasta el 0,7% del PIB en 2013.
Países Bajos	8	▼	Prevista la retirada del sector educativo y reducción global de la ayuda: recortes del 45% en la ayuda a la educación entre 2010 y 2012, hasta alcanzar un 60% en 2015.
Unión Europea	8	▲	Con las propuestas actuales del Marco Financiero Plurianual de la UE 2014–2020, se espera que el Instrumento de Financiación de la Cooperación al Desarrollo aumente su financiación en un 19% con respecto al anterior MFP 2007–2013.
Japón	6	▼	Se espera una nueva disminución, tras los recortes del 11% del presupuesto total de ayuda en 2011.
Francia	5	▼	Disminución previsible a corto plazo debido al cambio de situación jurídica de Mayotte; a medio plazo todo dependerá de si se reinvierte el dinero en otro sitio.
Alemania	4	▲	Aumento de la ayuda global y compromiso de considerar la educación como sector prioritario, según la Estrategia de Educación de BMZ 2010–2013.
Noruega	4	▼▲	Se mantendrán los niveles de asistencia para el desarrollo en el 1% del INB, así como los correspondientes al sector educativo en los niveles de 2008.
Canadá	4	▼	Recortes debidos a una reducción del presupuesto total de ayuda del 7,5% en 2015.

Fuentes: BMZ (2011); Ministerio de Finanzas del Canadá (2012); EPT-IVR e Institución Brookings (2011); Gavas (2012); Campaña Mundial para la Educación (2012); Ministerio de Finanzas del Japón (2011); Ministerio de Finanzas de los Países Bajos (2012); Ministerio de Finanzas de Noruega (2011); OCDE-CAD (2012c); Banco Mundial (2011a).

Gráfico 2.6: La mayoría de los países donantes redujeron la proporción de su ayuda en relación con el ingreso nacional de 2011

Asistencia oficial para el desarrollo en porcentaje del ingreso nacional bruto, donantes de la OCDE-CAD (2010-2011)



Fuente: OCDE-CAD (2012c).

aumentando sus presupuestos de ayuda a pesar de la crisis. La ayuda del Reino Unido disminuyó ligeramente en términos reales en 2011, debido a que su economía experimentó una contracción en el momento culminante de la crisis en 2009, pero el gobierno sigue comprometido con su decisión de incrementar el presupuesto de ayuda hasta el 0,7% del PIB en 2013.

Según la encuesta realizada por la OCDE para el periodo 2012–2015 sobre gastos de los donantes, los niveles de ayuda programable crecerán en 2012, pero se estancarán a continuación (OCDE-CAD, 2012d). Si la proporción dedicada a la educación, en relación con la ayuda asignada por sectores, se mantiene en el 13%, la ayuda directa que recibirá el sector educativo se mantendrá en su nivel actual, unos 13.000 millones de dólares (Gráfico 2.7). En consecuencia, dejará de colmar las deficiencias financieras que impiden alcanzar los objetivos de la EPT.

La educación sigue siendo poco prioritaria en la ayuda humanitaria

Los países afectados por conflictos son los que están en peores condiciones de alcanzar los objetivos de la EPT. Muchos se pierden por las grietas de la estructura de la ayuda internacional, y sus sistemas educativos no reciben ni asistencia

al desarrollo a largo plazo ni ayuda humanitaria a corto plazo. Algunos indicios prometedores apuntan a que algunos donantes, como los Estados Unidos, están aumentando su aportación a la educación en países afectados por conflictos, por lo menos según lo que se desprende de las declaraciones oficiales de política general (USAID, 2011b). La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR, ha elaborado recientemente su primera estrategia educativa (ACNUR, 2012). Tras muchos años de dificultades en implicarse con los Estados frágiles, la Alianza Mundial para la Educación los considera ahora una de sus tres prioridades fundamentales (Alianza Mundial para la Educación, 2012a).

No obstante, estos compromisos políticos todavía han de traducirse en financiación real. En 2012, de los 20 llamamientos unificados de la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios, solo en cinco se propuso que la financiación destinada a la educación cubriera más del 5% de las necesidades totales contempladas en los planes de trabajo humanitarios. En el llamamiento unificado de Malí, por ejemplo, las necesidades del sector educativo constituían el 4,5% de las necesidades totales. La mayoría de los fondos, alrededor del un 70%, quedaron asignados a la seguridad alimentaria y la nutrición. La insuficiencia de los recursos destinados a la educación en Malí durante el

Recuadro 2.3: Eficacia de la ayuda y la Alianza Mundial para la Educación

Cuando en 2002 se creó la Alianza Mundial para la Educación, entonces llamada Iniciativa Vía Rápida de la Educación para Todos, sus objetivos fueron acelerar los avances en la enseñanza primaria, impulsando aumentos sostenidos de la ayuda y consiguiendo una mayor eficiencia en los gastos, junto a políticas sectoriales sólidas y una financiación nacional sostenible. ¿Hasta qué punto se han alcanzado estos objetivos?

Una posible respuesta consiste en evaluar cuánto se ha gastado. Entre 2003 y 2011 se desembolsaron 1.500 millones de dólares estadounidenses, equivalentes al 13% de la ayuda total a la enseñanza básica en los 40 países cuyos planes ha respaldado la Alianza y al 6% de la ayuda a la enseñanza básica en los países de ingresos bajos y medianos. El desembolso corresponde al 69% de los 2.200 millones de dólares asignados durante ese periodo. En la conferencia sobre promesas de contribuciones celebrada en Copenhague en 2011 los donantes prometieron otros 1.500 millones de dólares entre 2011 y 2015, es decir, 1.000 millones de dólares menos de lo que se pretendía inicialmente.

Otra forma de calibrar el éxito de la Alianza consiste en comparar su rendimiento con la movilización de recursos destinados a la financiación mundial de la salud. Entre 2001 y 2011, las contribuciones de los donantes al Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria ascendieron a 22.000 millones de dólares estadounidenses, unas diez veces más que las aportadas a la Alianza Mundial para la Educación en un periodo de tiempo comparable. Además, los fondos mundiales para la salud reciben contribuciones directas de fundaciones y empresas, y también a través de mecanismos de

financiación innovadores, como el Servicio Financiero Internacional para la Inmunización, Deuda por Salud y el Programa de Compromiso Anticipado de Mercado. Si bien estas fuentes solo representan un 5% de las promesas de contribución a los fondos mundiales para la salud, la Alianza Mundial para la Educación no recibe ningún tipo de ayuda de estas organizaciones privadas.

El rendimiento de la Iniciativa también se podría contrastar con las intenciones iniciales. Se decidió aportar recursos adicionales alineados con los de otros donantes, por ejemplo, para tratar de cubrir lagunas puntuales y reducir la volatilidad. Aun cuando los avances conseguidos son difíciles de evaluar, es necesario esforzarse más por valorar si la Alianza ha logrado cumplir el objetivo de "adicionalidad", es decir, la aportación de recursos adicionales para colmar las lagunas que dejan los gobiernos nacionales y los donantes de ayuda.

La Alianza Mundial para la Educación ha elaborado hace poco un nuevo marco en el que se indica que realiza su trabajo en dos frentes importantes: movilizar recursos, tanto nacionales como exteriores, y ayudar a que los donantes y los países en desarrollo trabajen conjuntamente para garantizar una mejor coordinación y una mayor eficacia de la ayuda, a partir de las propias estrategias educativas de los países (Alianza Mundial para la Educación, 2012c). Toda evaluación de la Alianza deberá seguir centrándose en estas funciones y asegurarse de que se realice un seguimiento independiente que permita extraer lecciones útiles para diseñar un marco de financiación a partir de 2015.

Fuentes: Cambridge Education y otros (2010); EPT-IVR (2004); Fondo Mundial (2012); Alianza Mundial para la Educación (2011a, 2011c, 2012b, 2012d); UNESCO (2009, 2011c).

a través del apoyo a los planes nacionales, fueron los objetivos explícitos de la Alianza Mundial para la Educación (anteriormente llamada Iniciativa Vía Rápida de la Educación para Todos) que se creó en 2002 y fue el único mecanismo mundial de financiación conjunta para la ayuda a la educación. En los pocos años que quedan hasta la fecha límite de la EPT (2015), la Alianza tiene un papel decisivo que desempeñar, en la aceleración de los avances y la movilización de más recursos para la educación (Recuadro 2.3).

Nuevos donantes y el programa de eficacia de la ayuda después de Busán

Una característica clave del foro de Busán sobre la eficacia de la ayuda fue el papel destacado otorgado a los donantes que no son miembros de la OCDE-CAD (Alianza de Busán para la cooperación eficaz al desarrollo, 2011). La contribución de estos países a la financiación al desarrollo ascendió a 11.000 millones de dólares estadounidenses en 2010, lo que representa un 8% de la ayuda mundial (OCDE-CAD, 2012c).

Entre los países no pertenecientes al CAD destacan, en tanto que donantes, los del llamado grupo

Los datos conocidos sugieren que la repercusión de los países BRICS sobre la ayuda a la educación podría ser reducida

CAPÍTULO 2

BRICS (el Brasil, la Federación de Rusia, la India, China y Sudáfrica), dado que sus economías están desempeñando una función cada vez más relevante en el mundo y es poco probable que, en las condiciones económicas actuales, aumente la ayuda de los donantes tradicionales.

¿Cómo cambiará el panorama de la ayuda con estos donantes? No es posible responder con precisión a esta pregunta, en parte por la falta de transparencia en los informes acerca de la ayuda que proporcionan. En la reunión de Busán no se consiguió alcanzar un acuerdo sobre su adhesión a las normas del CAD. Hoy por hoy, los países BRICS no tienen la obligación de presentar informes a la OCDE y, por consiguiente, sus datos son desiguales y aquello sobre lo que informan no se ajusta necesariamente a la definición de AOD (Smith y otros, 2010). No hay forma de distinguir con claridad entre ayuda y otro tipo de flujos hacia los países en desarrollo. En 2011, el CAD intentó determinar la componente de su financiación que más se acercaba a la definición de AOD, que para los BRICS se estimó en 3.600 millones de dólares, de los 11.000 millones con que habían contribuido los donantes no pertenecientes al CAD en 2010 (OCDE-CAD, 2012c).

China es, con mucho, el mayor donante de los países BRICS: contribuyó en 2.000 millones de dólares en 2010, y tiene previsto aumentar y diversificar su asistencia al desarrollo, especialmente en África. Pero China no hace distinción entre su ayuda y sus actividades comerciales y diplomáticas. Algunos observadores han sostenido que muchos de los préstamos que conceden a los países en desarrollo no pueden catalogarse de ayuda, ya que sus tipos de interés, si se calculan adecuadamente, no están por debajo de los tipos del mercado (Bräutigam, 2011).

Lo mismo sucede en el caso de la India, cuya contribución en 2010 se estima en 639 millones de dólares estadounidenses (OCDE-CAD, 2012c). El desarrollo de infraestructuras ocupa un lugar destacado en su presupuesto de cooperación técnica. Alrededor del 60% de la cooperación técnica de la India en 2011–2012 era una mezcla de subvenciones y préstamos para la construcción de una presa hidroeléctrica en Bhután, que generará electricidad y podría beneficiar parcialmente a la India (Ministerio de Asuntos Exteriores de la India, 2012). Análogamente, su reciente anuncio de que concederá ayudas a África por un importe de 5.000

millones de dólares se refiere a ampliaciones de créditos (NEPAD, 2011). No queda claro si estos créditos se ofrecerán a tipos de interés inferiores a los del mercado.

Los datos conocidos hasta la fecha sugieren que la repercusión de los países BRICS sobre la ayuda a la educación podría ser limitada. Sus contribuciones son pequeñas con respecto a las de los donantes del CAD, y la información disponible indica que la educación en los países de bajos ingresos no se encuentra entre sus prioridades (véase el Capítulo 4). Sin embargo, existen indicios en el sentido de que los países BRICS se están comprometiendo de una u otra forma con la EPT. Por ejemplo, en la Federación de Rusia la Ayuda a la Educación para el Desarrollo, un fondo fiduciario en colaboración con el Banco Mundial, se centra en la creación de capacidad para evaluar a los estudiantes y utilizar los datos resultantes de las evaluaciones. El fondo está aportando 32 millones de dólares estadounidenses en el periodo 2008–2014 y constituye un ejemplo de cómo los nuevos donantes pueden participar en el sector educativo (Fondo fiduciario READ, 2012).

Los enfoques basados en los resultados suponen riesgos

Resulta comprensible que los contribuyentes, que financian los presupuestos de ayuda a través de sus impuestos, quieran saber adónde va su dinero y si la ayuda se destina a lo que estaba previsto. Por consiguiente, los donantes se decantan cada vez más hacia ayudas “basadas en los resultados” y vinculan la financiación a resultados concretos. El Banco Mundial, por ejemplo, está impulsando un mecanismo de financiación, llamado “Programa por Resultados”, por el que se desembolsarán créditos a los países una vez conseguidos los resultados (Banco Mundial, 2011d).

En el sector educativo, el Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido está experimentando este nuevo enfoque, que ha integrado a su acuerdo de asociación con el Gobierno de Etiopía para el periodo 2012–2014. El DFID subvencionará al Ministerio de Educación por el número de alumnos, a partir de un punto de referencia determinado, que se presenten y aprueben el examen de grado 10 de la enseñanza secundaria. Análogamente, la subvención por cada alumno adicional que se presente al examen es mayor en las regiones más pobres del país

Los contribuyentes, que financian los presupuestos de ayuda, quieren saber si se ha cumplido la finalidad perseguida

La disminución de la ayuda hará requerir soluciones innovadoras para colmar el déficit de financiación de la EPT

(Birdsall y Perakis, 2012). Poner más énfasis en los resultados, por ejemplo en el aprendizaje de los niños, es una iniciativa satisfactoria y necesaria. La ayuda basada en los resultados también podría hacer crecer la apropiación de las políticas por parte de los países, ya que los gobiernos se responsabilizarían de sus propias decisiones.

Sin embargo, la ayuda basada en los resultados comporta riesgos considerables. En primer lugar, si determinadas circunstancias ajenas al control del receptor le impiden alcanzar los resultados acordados, sería injusto retener los fondos prometidos, y los gobiernos quedarían en una situación financiera comprometida. Las propuestas de pago por los resultados suelen contemplar circunstancias atenuantes, pero la realidad del proceso de desarrollo es tal que resulta poco probable que dichas circunstancias sean una excepción, puesto que son innumerables los factores que impiden que un determinado plan se aplique sin contratiempos.

En segundo lugar, existe el peligro de que la ayuda basada en los resultados dé lugar a incentivos perversos. Si bien es necesario hacer hincapié en la cuantificación del aprendizaje de los niños para poder cumplir el sexto objetivo de la EPT sobre calidad de la educación, un sistema en el que la financiación dependa de los resultados de pruebas normalizadas haría crecer drásticamente el interés por dichas pruebas. Este tipo de pruebas es frecuente en los países ricos, como los Estados Unidos, donde han servido de criterio para evaluar el rendimiento y han ejercido presión sobre los profesores y administradores para que cumplieren las normas. Se tiene constancia de que, en ciertos casos, algunos profesores han sustituido la hoja de respuestas de los alumnos, una vez finalizado el examen, para conseguir así mejores resultados (Oficina del Gobernador del Estado de Georgia, 2011; Jacob y Levitt, 2003). En otras situaciones, entre las que se encuentran Chile y México, pagar a los profesores en función de los resultados ha hecho que estos se concentrasen más en los alumnos con mejores resultados, y ha generado un problema, pues se han ampliado las desigualdades (UNESCO, 2009).

Vincular los pagos con los resultados contrastados comporta asimismo el riesgo de proporcionar a los gobiernos un incentivo para distorsionar los informes. En el sector sanitario, en el que la Alianza Mundial para el Fomento de la Vacunación incluye un pago por cada niño vacunado, a partir de un

punto de referencia determinado, se encontró que en los datos oficiales de Bangladesh, Indonesia y Malí se había subestimado sistemáticamente el punto de referencia y, por tanto, se había sobrestimado el número de niños vacunados (Lim y otros, 2008).

En tercer lugar, los países pobres necesitan la ayuda porque no tienen fondos suficientes para financiar su propio desarrollo y necesitan el dinero por adelantado para aplicar los programas. Por otra parte, en educación los resultados no se pueden obtener en el ciclo anual de un presupuesto. Si la ayuda solo se desembolsa cuando se han graduado los niños, ¿quién pagará la construcción de los centros escolares y los salarios de los maestros para mejorar las condiciones que les permitan graduarse?

Las propuestas de ayuda basada en los resultados, como las que se están realizando en Etiopía, evitan este problema al introducir gradualmente dicho enfoque, junto a otros mecanismos de prestación de ayuda más tradicionales. Pero a su vez se plantea la pregunta de saber si la relación entre el donante y el receptor cambiará de forma tan sustancial como se desea, si la ayuda basada en los resultados se reduce solamente a una pequeña subvención al final del programa y no representa sino una pequeña parte de la ayuda más tradicional.

Conclusión

Tras un largo periodo expansivo de los presupuestos de educación, que han contribuido a obtener algunos resultados espectaculares, se avecina un periodo de incertidumbre. La desaceleración económica ha golpeado a los países más ricos, lo cual ha tenido consecuencias para la ayuda a los países más pobres que más lejos están de alcanzar los objetivos de la EPT.

Es probable que con la disminución de la ayuda se amplíe el déficit de financiación de la educación, para lo que se requerirán soluciones innovadoras. La ayuda procedente de donantes emergentes como el Brasil, China y la India constituye una posible fuente, pero en la actualidad dicha ayuda no se canaliza suficientemente hacia los países más necesitados. Es preciso, por tanto, identificar nuevas formas de financiación. Los ingresos obtenidos gracias a los recursos naturales y las entidades privadas son otras dos posibles fuentes que se analizan en las secciones siguientes.

Eje de las políticas: Transformar la “maldición de los recursos” en una bendición para la educación

En 17 países se podrían utilizar los ingresos obtenidos gracias a los recursos naturales para escolarizar al 86% de los niños que no van a la escuela

Pero se puede escapar de esta maldición. En esta sección se muestra que los países ricos en recursos tienen un gran potencial para colmar su déficit de financiación de la EPT. En 17 países con abundantes recursos naturales o con reservas descubiertas recientemente, entre los que se cuentan Ghana, el Níger y Uganda, los ingresos obtenidos gracias a los recursos naturales podrían financiar el acceso a la enseñanza primaria del 86% de los niños no escolarizados, siempre y cuando sus gobiernos maximizaran dichos ingresos y dedicaran una buena parte de ellos a la educación. En estos países, alrededor del 42% de los adolescentes sin escolarizar también podría tener acceso a la escuela. En un contexto en que los donantes están recortando sus gastos y dándole la espalda a la educación, esta posibilidad contribuiría al desarrollo de forma significativa. Garantizar que los países ricos en recursos enfilan la senda de la gestión eficaz, transparente y justa de los recursos naturales debería situarse en el centro de las preocupaciones de la comunidad de la EPT.

Los riesgos de la riqueza en recursos naturales

La mayoría de los países de ingresos bajos y medianos dependientes de los recursos⁹ han luchado para aprovechar sus riquezas y ofrecer un desarrollo permanente a sus generaciones futuras (Sachs y Warner, 1997; Sala-i-Martin y Subramanian, 2003). Muchos de estos países no estaban preparados para hacerse cargo del descubrimiento repentino de una bolsa de petróleo o un depósito de minerales.

A menudo, los gobiernos han cerrado acuerdos poco satisfactorios con las empresas multinacionales. Otros han sido incapaces de mantener un flujo continuo de ingresos en años de escasez o abundancia. Muchos países han gestionado mal sus ingresos, ya sea debido a la corrupción o, de forma inconsciente, a decisiones equivocadas sobre sus gastos.

9. Países dependientes de los recursos son aquellos cuyos gobiernos obtienen por lo menos una cuarta parte de sus ingresos fiscales de la exportación de recursos naturales (FMI, 2007).

Los ingresos obtenidos gracias a los recursos naturales también se han utilizado en ocasiones para financiar conflictos armados. Los “diamantes de sangre” de Liberia y Sierra Leona han servido para sufragar guerras civiles (UNESCO, 2011c). En la República Democrática del Congo, los minerales de valor elevado, como el coltan y el estaño, que se utilizan en los teléfonos móviles, han sido una fuente de ingresos muy lucrativa para financiar milicias armadas responsables de violaciones de los derechos humanos (Global Witness, 2009).

El descubrimiento de nuevos recursos también puede generar desajustes macroeconómicos como consecuencia de lo que se denomina “síndrome holandés”, un término acuñado por los economistas que analizaron la experiencia de los Países Bajos tras el descubrimiento de un importante yacimiento de gas natural en la década de 1960. Como los recursos naturales se venden mayoritariamente fuera del país, como por ejemplo el petróleo, que se vende en los mercados exteriores, pueden llevar el valor de la moneda nacional al alza y hacer que los productos exportados sean menos competitivos (Corden, 1984; Heuty y Aristi, 2010).

Para transformar los recursos naturales en una bendición, los gobiernos deben maximizar sus ingresos procedentes de las actividades extractivas, gestionarlos con transparencia e invertir la riqueza que proporcionan en sectores que generen beneficios más cuantiosos, y más equitativos, a la población: países ricos en recursos, como Botswana, han aprovechado su éxito económico para mejorar sus tasas de escolarización. La utilización de la riqueza procedente de los recursos naturales para financiar la educación puede ser hoy una forma de evitar mañana la maldición de los recursos.

Conseguir un buen acuerdo

Los elevados precios actuales de los productos no renovables hacen que, para los gobiernos, los posibles ingresos generados por estos recursos sean mayores que nunca. En la región que más

lejos se encuentra de alcanzar los objetivos de la EPT, el África Subsahariana, los beneficios potenciales per cápita derivados de los recursos naturales no renovables se han multiplicado por tres entre 1998 y 2008 (Banco Mundial, 2012). A pesar de que los precios de los productos son vulnerables en tiempos de crisis económica como la de 2008–2009, han seguido una tendencia general al alza (FMI, 2012b).

Un primer paso en el proceso de transformar en desarrollo la riqueza derivada de los recursos naturales es que los gobiernos obtengan una buena parte de los beneficios. Una decisión clave a este respecto es saber quién explotará y venderá los recursos. Normalmente se presentan tres opciones. En primer lugar, algunos países, como Malasia y la República Bolivariana de Venezuela, prefirieron gestionar directamente las actividades de extracción a través de organismos estatales, lo que significa que corren todos los riesgos, pero se quedan con todos los beneficios (Victor y otros, 2012).

En segundo lugar, los gobiernos pueden establecer acuerdos con algunas empresas para compartir los riesgos y el costo de la extracción, que puede ser considerable. En tercer lugar, los gobiernos pueden otorgar concesiones de exploración y extracción a empresas privadas, y hacer que los ingresos aumenten luego aplicando impuestos de explotación o sobre las ganancias, incluidos impuestos sobre ingresos extraordinarios. Esta tercera opción es la preferida cuando la incertidumbre de la operación es grande o cuando la explotación requiere tecnología y capital de los que carece el país en cuestión (Auty, 2006; Boadway y Keen, 2010).

Botswana es un ejemplo de país que ha escogido la segunda opción y ha establecido acuerdos con una empresa privada. Con De Beers el acuerdo para la extracción de diamantes es de mitad y mitad (Kojo, 2010). En 2007/2008, alrededor del 50% de la exportación de diamantes se tradujo en ingresos fiscales del Estado, frente al 20% por término medio que suele darse en otros países ricos en recursos. Esta experiencia positiva estuvo respaldada por una buena gobernanza, una administración competente y una situación política estable (Transparency International, 2007). Las ganancias que genera la inversión en activos financieros extranjeros se gestionan

a través de un fondo especial y se destinan a servicios sociales. Botswana ha dedicado sistemáticamente más del 5% de su PNB a la educación desde mediados de los años 1970, hasta alcanzar un porcentaje del 8,2% en 2010. Hoy es uno de los países más ricos del África Subsahariana y no solo ha logrado la enseñanza primaria universal, sino que además su tasa bruta de escolarización en secundaria es del 82%, el doble del promedio del continente.

Ya sea a través de asociaciones o de la concesión de licencias, la capacidad de los gobiernos para gestionar la relación ha de ser considerable. Muchos gobiernos se encuentran en posiciones negociadoras débiles frente a las compañías mineras y petrolíferas privadas (Stiglitz, 2007) y, por tanto, consiguen menos de lo que podrían, como muestra el ejemplo de Zambia (Recuadro 2.4). Estos países están perdiendo una posibilidad de financiar su propio desarrollo.

En la República Democrática del Congo, una comisión de investigación parlamentaria estimó que el gobierno había acumulado pérdidas de 450 millones de dólares estadounidenses como resultado de una mezcla de mala gestión, corrupción e imposición fiscal insuficiente (Smith y Rosenblum, 2011). Se trata de una cantidad que supera la totalidad del presupuesto de educación del país, y suficiente como para escolarizar a 7,2 millones de niños en la enseñanza primaria. Incluso en la República Unida de Tanzania, país próximo a alcanzar los objetivos de la EPT, si los impuestos que pagan las empresas por explotar los yacimientos de oro pasasen del 3% de la producción aplicado en la actualidad al 5% recomendado por una comisión presidencial, el gobierno recaudaría otros 12 millones de dólares anuales de ingresos (OSISA y otros, 2009). Con esta cifra se podrían escolarizar más de 132.000 niños en la enseñanza primaria.

La transparencia es un requisito previo para maximizar los ingresos fiscales de los Estados

La industria de la extracción de recursos naturales se ha caracterizado por su opacidad, y con frecuencia los detalles de los contratos entre los Estados y las empresas han quedado envueltos en un halo de misterio (Karl, 2007). Sin embargo, la comunidad internacional se ha esforzado recientemente por conseguir normas

En 2008, la República Democrática del Congo perdió ingresos por recursos que hubieran bastado para escolarizar a 7,2 millones de niños

Recuadro 2.4: Por un mejor acuerdo sobre los recursos minerales de Zambia

Zambia es uno de los países del mundo con mayores reservas de cobre y cobalto, pero, tras un periodo inicial en que canalizó con éxito esta riqueza hacia el desarrollo económico y social, ha sufrido con especial intensidad la maldición de los recursos. En 1970, Chile, otra potencia mundial de la producción de cobre, tenía un PIB per cápita cuatro veces superior al de Zambia. En 2010, la diferencia se ha ampliado hasta llegar a ser 15 veces superior.

Los precios del cobre se mantuvieron elevados durante el decenio posterior a la independencia de Zambia. Las minas eran propiedad del Estado y generaban dos tercios de los ingresos fiscales. Sin embargo, una fuerte caída de los precios a mediados de los años 1970 desencadenó una intensa crisis de la deuda, que llevó a la privatización de las minas, por consejo del FMI y el Banco Mundial.

Unos acuerdos en gran parte secretos ofrecían a las compañías mineras algunos elementos favorables, tales como impuestos del 0,6% sobre la producción, en lugar del 3% estipulado en la Ley de Minas y Minerales de 1995, e impuestos sobre los beneficios del 25%, frente al 35% en otros sectores. En consecuencia, disminuyeron los ingresos del Estado y no se pudieron mantener los gastos destinados a servicios sociales. La tasa neta de escolarización en primaria había sido del 85% en 1986, y disminuyó

hasta el 70% en 1999. Se estima que Zambia perdió ingresos por valor de 63 millones de dólares estadounidenses entre 2002 y 2004, cuando los precios del cobre empezaron a subir de nuevo, por mantener los impuestos sobre las actividades mineras a niveles insuficientes.

Sin embargo, la situación de Zambia podría cambiar. Tras la presión ejercida por la sociedad civil, en 2008 se promulgó una nueva Ley de Minas y Minerales que ha contribuido a que se pague la totalidad de los impuestos sobre la producción. Los ingresos fiscales en el capítulo de la minería se han triplicado entre 2009 y 2011, hasta alcanzar el 3,2% del PIB. Es más, el nuevo Gobierno ha doblado los niveles impositivos hasta el 6% a finales de 2011. Parte de los nuevos ingresos se destinarán a educación, donde siguen existiendo muchos desafíos. Si bien la tasa neta de escolarización en primaria alcanzó el 91% en 2010, la progresión y el aprendizaje siguen planteando todavía numerosos retos. También es necesario que el Gobierno manifieste un mayor compromiso con la educación: Zambia solo dedicó el 1,5% de su PNB a la educación en 2010, uno de los porcentajes más bajos del mundo.

Fuentes: FMI (2011c); OSISA y otros (2009); England (2011); Hart Nurse Ltd. (2011).

Los recursos naturales de Liberia estaban en el corazón mismo de los 14 años de guerra

de transparencia aplicables a la extracción de recursos y la generación de ingresos. A través de la campaña «Publish What You Pay» (publique lo que paga), iniciada en 2002, más de 230 ONG han presionado de forma conjunta a los gobiernos y empresas para que sus transacciones fueran plenamente transparentes y conocidas por el público en general (Karl, 2007). Un año más tarde, se puso en marcha la Iniciativa para la transparencia de las industrias extractivas (EITI). En la actualidad 14 países se ajustan por completo a la norma según la cual “las empresas deben publicar lo que pagan y los gobiernos han de revelar lo que reciben”, y otros 22 países han dado pasos para adherirse a ella (EITI, 2012).

En 2010, en otro hito en el camino hacia la transparencia sobre los ingresos obtenidos de los recursos, la Reforma Dodd-Frank de Wall Street y la Ley de protección del consumidor estipularon que las compañías mineras registradas en los Estados Unidos tenían la obligación de hacer públicos los pagos por ingresos e impuestos

devengados. Pese a que todavía no se han acordado los detalles, y la resistencia de las empresas afectadas es intensa, esta Ley podría sentar un precedente (Ayogy y Lewis, 2011). La Comisión Europea hizo lo mismo hace poco y elaboró un proyecto de directiva por el que se requiere a las empresas dedicadas a la extracción de recursos naturales que den a conocer los pagos que realizan a los gobiernos (Revenue Watch Institute, 2011).

La transparencia tiene la gran capacidad de transformar la maldición de los recursos en una bendición. Los recursos naturales de Liberia, entre los que destacan el mineral de hierro, los diamantes, el oro, la madera y el caucho, se situaban en el corazón mismo de los 14 años de guerra civil que llevó al país a tener los indicadores educativos más bajos del mundo. Al final de la guerra, en 2003, la tasa neta de escolarización en primaria se situaba en el 35% (UNESCO 2011c). Después de las elecciones de 2005, una de las primeras iniciativas tomadas

por el nuevo Gobierno consistió en prometer que se impondría la transparencia en la gestión de los ingresos obtenidos gracias a los recursos naturales, como vía para fomentar el crecimiento, el desarrollo y la reconciliación nacional (EITI, 2009). El país colabora con la EITI desde 2006. La transparencia no solo sirve para legitimar al gobierno, sino que garantiza que los ingresos provenientes de los recursos naturales se utilizan para reforzar la educación y otros sectores sociales.

Invertir en las generaciones futuras los ingresos obtenidos de los recursos naturales

En los países que se encuentran en las fases iniciales de su desarrollo económico, las inversiones en sectores bien definidos, que impulsen el crecimiento y el desarrollo a largo plazo, incluida la educación, pueden dar importantes rendimientos. Invertir en una mano de obra cualificada, por ejemplo, puede ayudar a diversificar la economía (Collier y otros, 2009; Sachs, 2007).

Tal vez se necesiten mecanismos jurídicos o institucionales para evitar la corrupción y garantizar que una buena parte de los ingresos provenientes de los recursos naturales se

gasten en educación. Estos ingresos se pueden canalizar a través de un fondo especial y destinar a finalidades concretas. En la nueva gestión de los ingresos del petróleo en Ghana, el marco jurídico incluye una disposición por la que el 70% del gasto debe destinarse a sectores prioritarios (Ministerio de Finanzas y Planificación Económica de Ghana, 2010).

Los gobiernos también tienen que demostrar de forma más clara su compromiso con la educación. Botswana, por ejemplo, aprobó un índice de presupuesto sostenible, una fórmula por la que una parte de sus ingresos por extracción de minerales se destina a la salud y la educación (Lange y Wright, 2002). No obstante, la existencia de un mecanismo institucional no garantiza por sí sola que los ingresos se dediquen a la educación, como pone de manifiesto la experiencia del Chad (Recuadro 2.5).

Como enfoque alternativo para reducir al mínimo las posibilidades de corrupción, algunos analistas recomiendan que los países distribuyan directamente a los ciudadanos la nueva riqueza derivada de los recursos, en forma de transferencias de efectivo, en lugar de gastar ese dinero en la construcción de escuelas, hospitales o carreteras, a través de los presupuestos del Estado. Este concepto de “petróleo transformado

Botswana adoptó una fórmula por la que una parte de sus ingresos por extracción de minerales se destina a la salud y la educación

Recuadro 2.5: La fallida Ley de gestión de los ingresos por petróleo del Chad

En su origen, la Ley de gestión de los ingresos por petróleo del Chad pretendía garantizar que estos ingresos se destinaran a mejorar los servicios sociales, pero ha sido anulada de hecho por el Gobierno. La ley se promulgó en enero de 1999 y fue una condición impuesta al país para poder recibir financiación del Banco Mundial destinada a la construcción de un oleoducto hasta Camerún.

En la versión inicial de la ley se especificaba que del total de los ingresos se ahorraría un 10% y, de la cantidad restante, el 5% se destinaría a la región productora del petróleo, el 15% a gastos generales del Estado y el 80% a “sectores prioritarios”, incluida la educación. Sin embargo, una enmienda de 2006 reorientó la parte de ahorros hacia los “sectores prioritarios”, después de incluir en ellos la seguridad. El Gobierno, presionado por la insurgencia de una fuerza rebelde, desvió el gasto público a fines militares. El gasto militar ha crecido

del 2% del PIB no procedente del petróleo en 2005 a más del 14% en 2009. En la Estrategia Nacional de Reducción de la Pobreza se había previsto que la educación recibiera el 24% del presupuesto en 2004-2007, pero solo recibió el 13%.

La riqueza petrolífera del Chad habría podido utilizarse en apoyo a un sistema educativo con incapacidades manifiestas: en 2010 solo uno de cada tres alumnos conseguía llegar al último grado de primaria y solo el 45% de los hombres y el 24% de las mujeres estaban alfabetizados. La experiencia del Chad muestra que la existencia de disposiciones jurídicas que obliguen a destinar los ingresos provenientes de los recursos naturales a los sectores prioritarios no garantiza por sí sola que la educación reciba una parte sustancial de ellos.

Fuentes: Frank y Guesnet (2009); FMI (2011a); Grupo de Evaluación Independiente (2009); Banco Mundial (2011e).

Aprovechar la oportunidad: los ingresos derivados de los recursos naturales pueden financiar la educación

Algunos de los países que más lejos están de alcanzar los objetivos de la EPT disponen de riqueza en forma de recursos naturales, pero no han logrado transformarla en ingresos suficientes, no la han gestionado de forma eficaz o no la han invertido en sectores productivos, como la educación. Mientras tanto, se espera que sigan produciéndose nuevos descubrimientos de recursos naturales en los próximos decenios en algunas regiones, en particular en el África Subsahariana (Barma y otros, 2012). Diversos países en los que se han descubierto recientemente yacimientos petrolíferos o mineros pasarán a engrosar la lista de países ricos en recursos.

En el Cuadro 2.4 se enumeran los países de ingresos bajos y medianos, con tasas de alfabetización de jóvenes adultos inferiores al 90%, que dependen de sus recursos naturales o en los que se ha descubierto recientemente petróleo, gas o minerales. Puede apreciarse el potencial considerable que tienen los ingresos derivados de los recursos naturales para financiar la educación e impulsar al alza las tasas de escolarización en primaria y en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Este escenario se basa en dos hipótesis.

Primero, se supone que los gobiernos harán aumentar al máximo el volumen de ingresos recaudados a partir de los recursos naturales (el cociente entre ingresos debidos a los recursos naturales e ingresos en concepto de exportación). Así, los países ricos en minerales convertirían en ingresos estatales el 30% de sus recibos por exportación de minerales. Por término medio, hoy los países ricos en minerales se quedan el 20%, aunque Mauritania ha alcanzado el 30% y Botswana y Mongolia han sobrepasado el 50%. Para los países ricos en petróleo, la situación prevista es que todos los países se situarían en la media actual: el 75% de sus exportaciones petrolíferas se convierten en ingresos fiscales del Estado¹⁰. Los ingresos públicos derivados del petróleo tienen tendencia a ser más elevados,

10. Estos porcentajes son promedios para el periodo 2007–2008. Se basan en los datos sobre ingresos y exportaciones de recursos naturales de las revisiones efectuadas por el FMI en virtud del Artículo IV y/o informes de la EITI.

Algunos países podrían alcanzar el objetivo de la EPU mediante los ingresos derivados de los recursos naturales.

en efectivo” tiene su atractivo, pues se basa en la experiencia positiva de las transferencias de efectivo para combatir la pobreza, y ofrece la posibilidad de contribuir a mitigar la maldición de los recursos. Según este punto de vista, transferir recursos directamente a los ciudadanos también sirve para incentivarles más a exigir responsabilidades a sus gobiernos. Alaska (Estados Unidos) proporciona un ejemplo de este enfoque: todos los años su Gobierno envía a cada ciudadano del estado un cheque basado en los ingresos por petróleo. Estos pagos oscilan entre el 3% y el 6% de los ingresos familiares (Moss, 2011; Segal, 2010).

Sin embargo, este enfoque tiene sus inconvenientes. A diferencia de las transferencias condicionadas de efectivo en países como el Brasil y México, focalizadas en los hogares pobres y que han mejorado satisfactoriamente los resultados de la educación, el concepto de “petróleo transformado en efectivo” no incorpora el elemento de redistribución propio de otros enfoques que se han centrado con éxito en la pobreza. Por lo demás, allí donde los servicios públicos ofrecidos son inadecuados, la transferencia directa de una parte o la totalidad de los ingresos generados por los recursos naturales puede no mejorar los resultados de la educación para quienes más lo necesitan. En muchos países se necesita mejorar el conjunto del sistema educativo: hay que construir escuelas y hay que formar y pagar adecuadamente a los maestros. Es más probable que las transferencias de efectivo sean eficaces si van acompañadas de avances en las disposiciones en materia de educación. Los impresionantes resultados del Brasil, con sus aumentos en las tasas de acceso a la educación y las mejoras en el aprendizaje, ilustran esta situación. Su éxito ha sido posible gracias a una combinación de transferencias condicionadas de efectivo y de distribución equitativa de los recursos públicos: el programa Bolsa Familia transfiere entre un 1% y un 2% del Ingreso Nacional Bruto a los 12 millones de hogares más pobres, mientras que, a través de las reformas de los presupuestos de educación, se distribuye una parte aún mayor del gasto público a los estados más pobres, lo que permite una mayor inversión pública para construir escuelas y pagar a maestros (Bruns y otros, 2012; UNESCO, 2010b).

Eje de las políticas: Transformar la “maldición de los recursos” en una bendición para la educación

Cuadro 2.4: Muchos países ricos en recursos podrían alcanzar los objetivos de la EPT si consiguieran más ingresos y pusieran más énfasis en la educación

País	Situación actual						Potencial	
	Afectados por conflictos ¹	Tasa de alfabetización de jóvenes adultos [%]	Porcentaje del gasto público total dedicado a la educación [%]	Ingresos derivados de los recursos naturales		Potencial de financiación adicional de la educación a partir de los ingresos derivados de los recursos naturales ²	Niños sin escolarizar que podrían beneficiarse de la financiación procedente de los recursos naturales ³	
				Porcentaje de las exportaciones de recursos naturales [%]	Porcentaje de los ingresos públicos totales [%]		Millones de dólares estadounidenses	Número (miles) ⁴	Porcentaje (%)
	2005–2010	2010	2007–08	2007–08				
Dependiente de los recursos								
Petróleo y gas								
Iraq	Sí	83	...	111	89	...	...	...
Angola	Sí	73	9	54	81	2 245	493	100
Yemen	Sí	85	16	77	72	...	...	...
Nigeria	Sí	72	...	72	79	457	2 374	23
Congo	No	80	...	54	83	271	56	100
Chad	Sí	47	10	41	72	247	1 895	...
Camerún	No	83	18	39	34	203	179	100
Minerales								
R. D. Congo	Sí	65	9	8	20	223	3 620	...
Zambia	No	74	...	8	10	159	184	100
Papua Nueva Guinea	No	68	...	24	37	49	334	...
Guinea	Sí	63	19	11	22	45	355	100
Mauritania	No	68	15	30	25	...	...	...
Sierra Leona	Sí	59	18	4	2	11	97	...
Liberia	Sí	77	12	...	15	...	...	...
Depósitos descubiertos recientemente⁵								
Petróleo y gas								
Sudán del Sur	Sí	37	...	...	...	762	3 876	...
Uganda	Sí	87	15	...	...	450	623	100
Minerales								
Afganistán	Sí	...	...	...	...	120	1 786	...
R. U. Tanzania	No	77	18	...	...	130	137	100
R. D. P. Lao	No	84	13	...	...	95	23	100
Burkina Faso	No	39	21	...	...	82	596	58
Malawi	No	87	15	...	...	12	62	100
Ambos								
Ghana	No	81	24	...	...	692	567	100
Níger	No	37	17	...	...	92	916	91

Notas: Los países que figuran en este cuadro son aquellos en los que la tasa de alfabetización de jóvenes adultos es inferior al 90%. También se espera que en Camboya, Côte d'Ivoire, Madagascar y Malí aumente la extracción de recursos naturales en los próximos años, pero aún se desconoce la cantidad potencial de sus exportaciones. Los países en cursiva son los 17 de los que se han dado datos agregados en el texto.

1. Según la lista de países afectados por conflictos elaborada para el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2011.

2. El “potencial de financiación adicional de la educación a partir de los ingresos derivados de los recursos naturales” se basa en dos hipótesis: a) los gobiernos hacen aumentar la proporción de ingresos provenientes de la exportación de recursos naturales hasta el 30% en los países ricos en minerales y hasta el 75% en los países ricos en petróleo y gas, y b) los gobiernos gastan en educación más del 20% de su ingresos adicionales (es decir, por encima de los ya recaudados). Dado que Iraq y Yemen ya recaudan más del 75% por sus exportaciones de petróleo y Mauritania más del 30% por sus exportaciones de minerales, a estos países no se les asigna ninguna financiación adicional de la educación.

3. Los costos por alumno referidos a la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria se calcularon a partir de los costos facilitados por el EPDC y la UNESCO (2009) e incorporan por tanto los avances en la calidad; también se utilizaron los costos unitarios reales que figuran en los cuadros estadísticos del presente Informe. Para los países de los que no se disponía de datos, se utilizó la media del grupo de ingresos.

4. Para los países de los que se disponía de datos, al posible número de alumnos que podrían beneficiarse de financiación se le impuso el límite del número actual de niños sin escolarizar. Para los países que no disponen de datos sobre niños sin escolarizar, el número total de alumnos que podrían beneficiarse de financiación aparece en cursiva. La inclusión de este número no significa que necesariamente haya tantos niños sin escolarizar.

5. Para los países en los que se han descubierto recientemente depósitos, en el cálculo de la financiación potencial de la educación se ha utilizado un promedio anual para el periodo 2005–2015 de las proyecciones actuales del FMI sobre los ingresos derivados de la exportación de recursos naturales.

Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012) basados en las revisiones efectuadas por el FMI en virtud del Artículo IV y el EPDC y la UNESCO (2009); Cuadros Estadísticos 2 y 9 del Anexo.

El 98% de los ingresos de Sudán del Sur procede del petróleo, con lo que queda peligrosamente a merced de las variaciones de sus precios

porque es más fácil cuantificar el petróleo y gravarlo con impuestos que hacerlo con los minerales, se requiere una inversión anticipada menor y una buena parte de la proporción de la producción mundial se realiza a través de empresas de propiedad estatal (Barma y otros, 2012). Segundo, en el escenario previsto se supone que los países canalizarán el 20% de estos nuevos recursos hacia la educación. En la actualidad los países de ingresos bajos y medianos gastan en educación el 16% de sus presupuestos, por término medio.

Los beneficios potenciales para la educación son ingentes. Algunos países, entre los que se incluye

Ghana, Guinea, la República Democrática Popular Lao, Malawi, Uganda y Zambia, podrían alcanzar el objetivo de la EPU sin necesidad de recurrir más a la ayuda de los donantes. En un grupo de 17 países que podrían recaudar ingresos adicionales, los recursos naturales bastarían para financiar la escolarización del 86% de los 12 millones de niños sin escolarizar y del 42% de los 9 millones de adolescentes sin escolarizar.

El potencial es considerable, pero también lo son los desafíos. En algunos países ricos en minerales, como la República Democrática del Congo, Sierra Leona y Zambia, menos del 10% de los ingresos por exportación llegan a las arcas del

Recuadro 2.6: Las riquezas naturales de Ghana: una nueva fuente de financiación

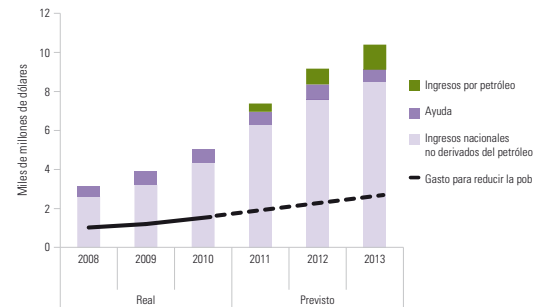
El destacado historial de desarrollo y gobernanza de Ghana permite ser moderadamente optimistas acerca de cómo se gestionarán los nuevos ingresos del petróleo para reducir la pobreza. Se espera que en los próximos años los ingresos en concepto de petróleo alcancen una proporción de los ingresos totales del Estado mayor que la ayuda que recibe.

Los ingresos procedentes del petróleo empezaron a llenar las arcas del Estado en 2011, cuando se aprobó la Ley de Gestión de los Ingresos del Petróleo en abril de ese año. La Ley estipula que del 50% al 70% de los ingresos derivados del petróleo debe gastarse a través del presupuesto ordinario, con un mínimo del 70% destinado a 12 sectores prioritarios, entre los que destacan los recursos humanos, el desarrollo y la educación. Del 30% al 50% restante se colocará en un fondo de ahorro y un fondo de estabilización. La transparencia queda garantizada por la adhesión de Ghana a los principios de la EITI y la existencia de un elaborado marco de rendición de cuentas. Los informes sobre los ingresos deberán publicarse en la prensa nacional y los fondos asociados al petróleo deberán someterse anualmente a auditorías externas.

Ghana prevé que los ingresos derivados del petróleo y de otras fuentes permitan duplicar el gasto destinado a reducir la pobreza entre 2009 y 2013, lo que posiblemente beneficie a la educación y otros sectores sociales. La nueva riqueza generada por el petróleo se complementará con una mayor entrada de ingresos procedentes de las explotaciones de oro ya existentes, ya que los impuestos de sociedades sobre la minería

Gráfico 2.8: El crecimiento de los ingresos de Ghana empujará al alza el gasto para reducir la pobreza

Ingresos fiscales reales y previstos y gasto para reducir la pobreza



Fuente: FMI (2012a).

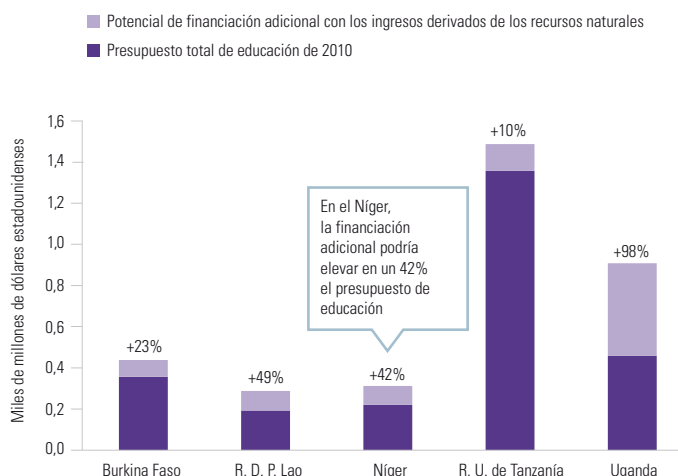
crecerán del 25% al 35% y se introducirá un nuevo impuesto sobre beneficios extraordinarios del 10%.

Si Ghana consiguiera maximizar los ingresos del petróleo y los minerales como se señala en el Cuadro 2.4, el presupuesto de educación podría crecer un 43% y todos los niños y adolescentes hoy sin escolarizar podrían acceder a la enseñanza primaria y al primer ciclo de la enseñanza secundaria.

Fuentes: FMI (2012a); Ministerio de Finanzas y Planificación Económica de Ghana (2010).

Gráfico 2.9: Los ingresos obtenidos gracias a los recursos naturales podrían elevar considerablemente los presupuestos de educación

Potencial de financiación adicional si se aprovechan al máximo los ingresos derivados de los recursos naturales con respecto al presupuesto total de educación de 2010, en un grupo seleccionado de países (en miles de millones de dólares)



Nota: Se supone que el aprovechamiento al máximo de los ingresos en concepto de recursos naturales se produce en dos fases: i) un aumento de la proporción de los ingresos por exportación de recursos naturales, hasta el 30% en el caso de los minerales y hasta el 75% en el del petróleo y ii) la asignación del 20% de estos ingresos adicionales a la educación.

Fuente: Cálculos del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012)* basados en datos del Instituto de Estadística de la UNESCO y las revisiones efectuadas por el FMI en virtud del Artículo IV.

Estado. Su lucha sigue situándose en la primera fase: negociar con las empresas de extracción. Nigeria, por otro lado, ya ingresa el 72% de sus exportaciones de petróleo, lo cual significa que la financiación adicional destinada a la educación en el escenario presentado aquí solo podría dar acceso a la enseñanza primaria al 23% de los 10,5 millones de niños sin escolarizar. En este caso el desafío consiste en distribuir y utilizar mejor los ingresos y garantizar que la educación sea de la máxima prioridad para el gobierno.

En otros países, la riqueza que genera el petróleo conlleva un gran potencial para la construcción de un sistema educativo, pero disponer de una capacidad limitada puede ser una barrera. Sudán del Sur proclamó su independencia en 2011, y ya es un país rico en recursos, puesto que posee la mayor parte del petróleo del antiguo Sudán. Sin embargo, su capacidad es reducida, y el sistema educativo quedó destruido tras una guerra que duró decenios. Hay más de un millón de niños sin escolarizar y una gran escasez de maestros cualificados, y se necesita además un plan global de construcción de centros escolares (UNESCO, 2011b). En el marco del Acuerdo General de Paz alcanzado en 2005, los ingresos derivados del petróleo debían repartirse a partes iguales entre

el Norte y el Sur, pero no queda claro cómo se procederá al reparto ahora que en el Sur hay un Estado independiente; de momento se siguen negociando los términos del acuerdo (FMI, 2011b).

Si se mantuviera lo acordado, Sudán del Sur podría destinar parte de sus ingresos a escolarizar a todos los niños en edad de cursar la enseñanza primaria. El desafío consistirá en mejorar gradualmente la capacidad del sistema educativo, gestionar eficazmente los ingresos derivados del petróleo y avanzar hacia una economía más diversificada, menos dependiente del petróleo. El Estado ha obtenido del petróleo el 98% de sus ingresos, con lo que queda peligrosamente expuesto a las caídas de los precios internacionales del petróleo, como las que se produjeron durante la crisis financiera mundial de 2008–2009 (FMI, 2011b).

Los países en los que se han descubierto recientemente recursos naturales capaces de generar riqueza están en inmejorables condiciones para hacer frente a estos desafíos, pues pueden aprender de la experiencia de otros, y ampliar considerablemente la escolarización en primaria y secundaria. En países como Ghana, los nuevos yacimientos de petróleo podrían servir

Los defensores de la causa de la educación deberían abogar por que a esta se le destine la riqueza derivada de los recursos naturales

CAPÍTULO 2

de complemento a los ingresos obtenidos de los minerales e incrementar el gasto en desarrollo (Recuadro 6). El auge de las industrias extractivas está llegando a todos los rincones del mundo, y las posibilidades que ofrece son importantes (Gráfico 2.9):

- En la República Democrática Popular Lao, el valor de los ingresos procedentes de la explotación del cobre y del oro para 2012 será más del doble que en 2008, con lo que podría multiplicarse por dos el presupuesto de educación.
- En el Níger, está previsto que la extracción de petróleo y uranio aumente sustancialmente entre 2011 y 2016. Rentabilizar al máximo los ingresos fiscales del Estado podría permitir el acceso a la enseñanza primaria a nueve de cada diez niños no escolarizados.
- En Uganda, tras los recientes descubrimientos de petróleo, el presupuesto total del Estado se duplicará en 2016. También podría multiplicarse por dos el presupuesto destinado a la educación y se podría escolarizar a todos los niños en edad de cursar enseñanza primaria y primer ciclo de secundaria.

Conclusión

El potencial que tienen los ingresos derivados de los recursos naturales para alcanzar el cumplimiento de los objetivos de la EPT y otros objetivos de desarrollo es enorme. Cuando crecen los precios de los productos básicos y aumentan las posibilidades de extracción, los países en desarrollo, con los de la región subsahariana a la cabeza, podrían recaudar cantidades que superarían con creces las ayudas que hoy reciben de los donantes.

De los 17 países de los que existen datos, la financiación adicional total destinada a la educación y obtenida a partir de ingresos por recursos naturales podría ascender a 5.000 millones de dólares estadounidenses al año. Esta cifra equivale a 2,5 veces la cantidad que recibieron estos países en 2010 en concepto de ayuda a la educación. Asegurarse de que los “viejos” y los “nuevos” países ricos en recursos obtengan los máximos ingresos derivados de las actividades extractivas, de que gestionen los fondos con eficacia y transparencia y de que una buena parte de ellos se destine a la educación debería ser una preocupación esencial de los que participan en la EPT: organismos internacionales, grupos nacionales e internacionales de la sociedad civil, donantes y gobiernos.

Para fomentar la utilización justa y provechosa de los ingresos obtenidos de los recursos naturales, los defensores de la causa de la educación deberían concentrarse en tres frentes. Primero, deberían prestar su apoyo a la EITI y a otras medidas de transparencia e imposición justa, y presionar a los gobiernos para que se atengan a sus normas. Segundo, deberían participar en los debates nacionales sobre la utilización de los ingresos obtenidos gracias a estos recursos y defender la idea de que la educación es una inversión a largo plazo esencial para diversificar la economía y evitar la maldición de los recursos. Tercero, cada país debería analizar a fondo las diversas opciones con el fin de garantizar que estos ingresos se destinen a la educación.

Eje de las políticas: Aprovechar el potencial de las entidades privadas

Teniendo en cuenta el serio déficit de recursos para el apoyo a la EPT y las perspectivas desalentadoras de la ayuda internacional al respecto, se tiende cada vez más a ver en las entidades privadas una fuente potencial de financiación. Las fundaciones y empresas privadas participan de muy distintas formas en la educación y con motivaciones muy diversas, desde la filantropía altruística a la inversión en su propio beneficio. Cada año canalizan centenares de millones de dólares hacia la educación de los países en desarrollo, pero la falta de transparencia y de rendición de cuentas pone un límite a los datos disponibles sobre la magnitud y la eficacia del apoyo que prestan a la educación.

Según el análisis realizado para el presente Informe, basado en la información pública disponible sobre las principales fundaciones y empresas privadas radicadas en los países ricos, se estima que dichas entidades proporcionan 683 millones de dólares estadounidenses al año a la educación en los países en desarrollo¹¹. Se trata de una gota en el océano si se compara con los presupuestos nacionales de educación, que equivale a solo el 5% de la ayuda de los países donantes pertenecientes a la OCDE-CAD, pero las entidades privadas tienen el potencial de catalizar la innovación, anticipar las reformas de políticas y plantearse las necesidades educativas de las poblaciones marginadas.

Las entidades privadas podrían hacer mucho más para materializar este potencial, no solo aumentando drásticamente su financiación, sino alineando sus actividades de forma más clara con los objetivos de la EPT y construyendo asociaciones más eficaces con la comunidad de la EPT: gobiernos nacionales, grupos de la sociedad civil y otros donantes.

Ajustar las contribuciones de las entidades privadas a la educación mundial

Los dos tipos de entidades privadas que apoyan las actividades relacionadas con la EPT –las fundaciones y las empresas– tienen objetivos distintos y funcionan de formas muy diferentes (Recuadro 2.7). La ausencia de información comparable hace muy difícil medir su contribución total.

Según una estimación, las contribuciones privadas procedentes de los países de la OCDE-CAD a todos los sectores fue de más de 50.000 millones de dólares estadounidenses entre 2008 y 2010¹², mientras que la asistencia oficial al desarrollo (AOD) suministrada por los países ascendía a 120.000 millones de dólares estadounidenses (Center for Global Prosperity, 2012). Las cifras son impresionantes, pero la educación se benefició muy poco de ellas. Del total de las subvenciones de las fundaciones estadounidenses, por ejemplo, solo el 8% se destinó a educación, frente al 53% que correspondió a salud. Hasta un 90% de las contribuciones de las empresas proceden del sector farmacéutico (Center for Global Prosperity, 2012).

Las contribuciones a la educación adoptan formas y tamaños muy diversos. En un análisis realizado para el presente Informe se estimó en 683 millones de dólares estadounidenses anuales el gasto de las fundaciones y empresas radicadas en los países de la OCDE-CAD, destinado a actividades específicamente relacionadas con la educación en los países en desarrollo.

La financiación de las fundaciones es reducida si se compara con la ayuda oficial

De las 30 fundaciones filantrópicas consideradas, 19 publican información financiera sobre sus programas, de tal forma que es posible determinar las cuantías de su financiación a la educación en los países en desarrollo. Sus contribuciones

Las contribuciones de las entidades privadas equivalen al 5% de la ayuda a la educación

11. Esta sección se basa en gran medida en Fleet (2012), que incluye la lista de todas las entidades estudiadas.

12. Esta estimación tiene en cuenta las contribuciones de las fundaciones, empresas, organizaciones de voluntariado, organizaciones religiosas e instituciones académicas.

Recuadro 2.7: Las múltiples caras de las contribuciones privadas a la educación

En los debates sobre las contribuciones de las entidades privadas a la educación mundial se suelen mezclar tipos de participación muy distintos. La motivación de las fundaciones y empresas a la hora de adquirir compromisos en este campo puede representarse sobre un eje continuo que va desde la filantropía al interés empresarial, en el que la responsabilidad social de las empresas se encuentra en algún punto intermedio (Gráfico 2.10).

Fundaciones. Las actividades de las fundaciones filantrópicas suelen ser las que más fácilmente se pueden comparar con la ayuda de los donantes del CAD. Algunas de las fundaciones que contribuyen a la educación, como la Fundación William y Flora Hewlett, tienen su origen en la riqueza personal. Por lo general, sus actividades no están directamente vinculadas a objetivos empresariales. Otras, como la Fundación MasterCard, han sido creadas por una empresa, pero funcionan sin la supervisión de esta y tienen sus propios programas, al margen de cualquier interés empresarial. Es poco frecuente que sean ellas mismas las que desarrollen sus proyectos; por el contrario, canalizan sus fondos hacia otras organizaciones, normalmente ONG locales o internacionales. Algunas también se dedican a intentar influir en las políticas nacionales.

Empresas. La participación de las empresas varía sustancialmente en función de la relación que guardan sus actividades empresariales principales con la educación. Pueden dividirse en tres grandes subcategorías. En primer lugar, están las empresas que contribuyen a la educación en los países en desarrollo a través de subvenciones a ONG u otras organizaciones internacionales; es lo que aquí se denomina "donación empresarial". Es la subcategoría que más se acerca a la

motivación filantrópica. Alrededor del 78% de las 500 empresas enumeradas en US Fortune que hicieron contribuciones a la educación encauzaron por lo menos algunas de estas hacia ONG internacionales. La contribución de ING a la educación mundial, 13 millones de dólares estadounidenses desde 2005, se ha gastado en asociación con UNICEF. Otras empresas, como Nike, canalizan sus contribuciones a través de una fundación o un fondo empresarial propio, en cuyos consejos de administración hay empleados de la empresa.

En segundo lugar, están las empresas que desarrollan actividades en los países en desarrollo y realizan "inversiones sociales" en sectores como el educativo, en concepto de responsabilidad social empresarial. Algunas empresas, en general del sector petrolífero o minero, tienen la obligación de invertir en sectores sociales, porque así lo exigen los contratos firmados con los países. Por ejemplo, la Hess Corporation, que explota los campos petrolíferos de Guinea Ecuatorial, ha contribuido en cinco años a la reforma del sistema educativo, y se ha ocupado de construir escuelas modelo y dar formación a maestros.

En tercer lugar, están las empresas que pueden suministrar productos o conocimientos técnicos, algunas veces en asociación con un gobierno. Las empresas en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido especialmente activas en la formación de maestros o alumnos. Por ejemplo, la Cisco Networking Academy desarrolla un programa mundial que imparte capacitación para crear y mantener redes informáticas.

Fuentes: van Fleet (2011, 2012); ING (2012).

Gráfico 2.10: La motivación del compromiso privado con la educación oscila entre la filantropía y el interés empresarial



Gráfico 2.11: La financiación de la educación por las fundaciones más importantes es superada por la ayuda de los donantes

Contribuciones a la educación por parte de las cinco fundaciones más importantes y ayuda total a la educación por parte de determinados gobiernos donantes, 2009-2010 o año más cercano disponible



Notas: Unos dos tercios del promedio anual de 15 millones de dólares aportados por la Fundación William y Flora Hewlett procedían originalmente de la Fundación Bill y Melinda Gates. En la mayoría de los casos, hubo que estimar la cuantía del apoyo a la educación en los países en desarrollo utilizando datos agregados de las fundaciones.

Fuentes: Anexo, Cuadro 2 relativo a la ayuda; Carnegie Corporation of New York (2011); Fundación Ford (2011); Fundación MasterCard (2010); Fundación William y Flora Hewlett (2010); van Fleet (2012).

ascienden a unos 135 millones de dólares estadounidenses anuales. Seguramente la cifra está subestimada porque de algunas fundaciones clave, como la Fundación Aga Khan, no se dispone de información al respecto, o no es lo suficientemente detallada.

De las fundaciones cuyos datos son conocidos, solo cinco aportan más de 5 millones de dólares estadounidenses al año. Estas cinco representan el 87% de la aportación total de las fundaciones (Cuadro 2.5). Sus contribuciones son comparables a las ayudas a la educación de algunos de los países donantes más pequeños, como Luxemburgo y Nueva Zelanda (Gráfico 2.11).

Las empresas que más contribuyen pertenecen a los sectores de las TIC y la energía

De la información pública disponible sobre las 100 empresas principales del mundo, por su volumen de ingresos, y del estudio publicado por US Fortune sobre 500 empresas estadounidenses, se elaboró una lista de 103 empresas que contribuyen a la educación en los países en desarrollo. Esta lista sirvió para realizar el análisis que se presenta en este Informe. De ellas, solo 56 aportaron información financiera sobre el volumen de sus contribuciones, de forma confidencial en la mayoría de los casos.¹³

Se estiman en 548 millones de dólares estadounidenses anuales las contribuciones a la

13. En 14 de las 103 empresas consideradas, los datos públicos disponibles permitieron realizar una estimación de la financiación anual aportada a la educación en los países en desarrollo. Otras 42 proporcionaron dicha información de forma confidencial y sus datos han servido para estimar la cantidad agregada, pero los nombres de los donantes individuales no pueden ser publicados.

Cuadro 2.5: Financiación reconocida aportada por las fundaciones a la educación en los países en desarrollo

Financiación media anual	Fundaciones	Proporción
Más de 5 millones de dólares estadounidenses	Fundación Ford, Fundación William y Flora Hewlett, Fundación MasterCard, Open Society Foundations, Carnegie Corporation of New York	87%
Entre 1 y 5 millones de dólares estadounidenses	Fundación Michael y Susan Dell, Fundación Kellogg, Fundación McArthur, Fundación Bernard van Leer	10%
Menos de 1 millón de dólares estadounidenses	Fundación Jacob y Hilda Blaustein, Global Fund for Children, Global Fund for Women, International Community Foundation, Unbound Philantropy, d.o.b. foundation, International Development Exchange, Fundación Roger Federer	3%
Total		135 millones de dólares estadounidenses

Fuente: van Fleet (2012).

educación en los países en desarrollo aportadas por estas empresas. La cifra es unas cuatro veces mayor que la correspondiente a las fundaciones. Se concentra en unos pocos contribuyentes: alrededor del 71% procede de empresas que afirman aportar más de 20 millones de dólares estadounidenses al año cada una.

La mayoría de las empresas que contribuyen a la educación con más de 5 millones de dólares estadounidenses al año son empresas de las TIC o la energía, y sus actividades corresponden a las categorías de "inversión social" y "suministro de bienes y conocimientos técnicos". Por ejemplo, según los informes de Cisco Systems e Intel, estas dos empresas gastan en educación en los países en desarrollo más de 100 millones de dólares estadounidenses al año cada una, en gran medida

Cuadro 2.6: Empresas que gastan más de 5 millones de dólares estadounidenses en educación (2010 o el año más próximo del que se dispone de datos)

Empresa	Sector	Anual (millones de dólares estadounidenses)	Donación empresarial	Inversión social	Suministro de bienes y conocimientos técnicos	Ejemplos	Localización
Aviva	Seguros	7	X			Street to School (programa para la juventud de zonas urbanas)	China, India
Banco Santander	Bancos	124	X		X	Redes y becas universitarias (83%); otras becas; programas para la juventud	América Latina
Cisco Systems	TIC	120	X		X	Cisco Networking Academies (93%); subvenciones a organizaciones	Mundo
Citigroup	Bancos	5	X			Enseñanza secundaria; formación de jóvenes	África, Brasil, India
Coca-Cola	Alimentación	24	X	X		Tecnología, formación continua para mujeres	Mundo
ExxonMobil	Petróleo	24		X		Formación de maestros en TIC; acceso a las TIC en las aulas	Países productores de petróleo
Intel	TIC	100	X		X	Enseñanza primaria y secundaria; formación de jóvenes	Mundo
Repsol YPF	Petróleo	8		X		Enseignement primaire et secondaire; formation des jeunes	Países productores de petróleo

Nota: En la mayoría de los casos, la ayuda total a la educación en países en desarrollo debe estimarse a partir de los datos agregados que aparecen en los informes sobre responsabilidad social empresarial.

Fuentes: Aviva (2011); Banco Santander (2012); Citigroup (2011); Exxon Mobil (2011); Intel (2011); van Fleet (2012).

en contribuciones en especie (Cuadro 2.6).

Las contribuciones privadas rara vez se ajustan a los objetivos de la EPT

Las contribuciones de la mayoría de fundaciones y empresas no se coordinan estratégicamente con el marco mundial, más amplio, de la EPT. Desde el punto de vista de los receptores, los países de ingresos medianos suelen atraer el interés de estos donantes en mayor medida que los países de bajos ingresos.

Desde el punto de vista de los objetivos de la EPT, un 75% de las fundaciones y un 70% de las empresas consideradas en este Informe afirman contribuir a la enseñanza primaria. Casi la mitad se ocupan de las competencias de jóvenes y adultos, incluido un programa muy amplio de la Fundación MasterCard. El énfasis en las competencias se centra normalmente en la ciencia, la tecnología, los aspectos financieros más básicos y el espíritu emprendedor (van Fleet, 2012). Es posible que las empresas que prestan atención a las actividades asociadas al Objetivo 3 así lo hagan porque sus necesidades tengan un interés directo en una mano de obra competente en ese ámbito. Algunas, como la Fundación Nike,

prestan atención a la igualdad de género y a la educación de las niñas. Otras empresas hacen hincapié en la educación de la primera infancia, como la Fundación Bernard van Leer y Open Society Foundations. Otras aún, especialmente la Fundación William y Flora Hewlett, prestan especial atención a la mejora de la calidad de la educación (Recuadro 2.8). La alfabetización de adultos, tal vez el objetivo menos visible del programa de la EPT, también parece recibir poca atención por parte de las entidades privadas. Solo el 18% de las fundaciones consideradas en este Informe afirma ocuparse de este ámbito.

Resulta difícil traducir esta información en cantidades de dinero destinadas a cada objetivo, porque los informes de las fundaciones y empresas no desagregan sus datos según este criterio. Sin embargo, desde el punto de vista del volumen de financiación, la enseñanza superior parece recibir más atención que el conjunto de los objetivos de la EPT. Dos de las fundaciones que más aportan a la educación (Carnegie Corporation of New York y la Fundación Ford) y la empresa que más dinero dedica (Banco Santander) orientaron el 80% de sus subvenciones de 2010 destinadas a países en desarrollo a becas y apoyo a instituciones de enseñanza superior. Si bien es

cierto que la enseñanza superior necesita más financiación, el hecho de que muchos niños y jóvenes pobres ni siquiera puedan finalizar la enseñanza primaria significa que estas inversiones no están suficientemente orientadas hacia los más desfavorecidos.

Las fundaciones tienen tendencia a centrar sus esfuerzos en los países más necesitados, mientras que las empresas suelen orientar sus pagos hacia regiones de importancia estratégica para ellas. Los receptores más frecuentes de las contribuciones a la educación por parte de las empresas del sector de las TIC son Argentina, el Brasil, Chile, China, la India y México (van Fleet, 2011).

Intereses privados y políticas públicas: ¿demasiado próximos entre sí?

En la última década los donantes han mejorado la eficacia de su ayuda intentando fortalecer los sistemas en vigor en los países. Sin embargo, este enfoque no es frecuente entre las entidades privadas, especialmente las empresas, que contribuyen con las cantidades de ayuda más elevadas.

El trabajo de algunas fundaciones nacionales demuestra que pueden prestar un mayor apoyo a los esfuerzos de los gobiernos en favor de la educación, mediante vías de tener amplia repercusión. En la India, Azim Premji, el presidente de Wipro, una de las empresas punteras de las TIC del país, transfirió acciones de su empresa por valor de 2.000 millones de dólares estadounidenses a la Fundación Azim Premji, cuya finalidad es mejorar la calidad del sistema de enseñanza pública. En el último decenio, según fuentes de la propia fundación, esta ha llegado a 2,5 millones de niños en 20.000 escuelas en 13 estados de la India (Fundación Azim Premji, 2012; Bajaj, 2011; The Times of India, 2010, van Fleet, 2012).

Algunas empresas pueden aportar un auténtico valor a los sistemas educativos, incluso aunque su actuación suponga un beneficio directo para sus propias estrategias. Esta afirmación es especialmente cierta en el caso de las empresas de las TIC. Un ejemplo de ello es el proyecto de investigación "Assessment & Teaching of 21st-Century Skills". En el marco de esta iniciativa, Cisco, Intel y Microsoft aportaron ideas sobre la

Recuadro 2.8: Movilización de recursos privados para mejorar la calidad de la educación

A través de subvenciones seleccionadas, las fundaciones pueden llegar a ejercer una mayor influencia en los debates sobre políticas educativas.

Desde 2008, la Fundación William y Flora Hewlett, con el apoyo de la Fundación Bill y Melinda Gates, ha promovido la Iniciativa para el Desarrollo de la Calidad de la Educación en Países en Desarrollo, centrada en Ghana, la India, Kenya, Malí, el Senegal, la República Unida de Tanzania y Uganda. Uno de los ámbitos en que más énfasis pone es la obtención de resultados de la educación en los países en desarrollo.

Por ejemplo, en la India financia a Pratham para que preste asistencia a las ONG que elaboran su Informe Anual sobre la Situación de la Educación, el estudio más amplio del mundo producido por una entidad no gubernamental que recoge información sobre resultados de alumnos de enseñanza primaria. En el África Oriental, la Iniciativa da su apoyo a Uwezo, que ha adaptado el estudio de Pratham a la región.

La publicación de los resultados de estas evaluaciones ha servido de estímulo para los debates sobre la calidad de la educación en estos países. Aun cuando la inversión de la Iniciativa es reducida, pone de manifiesto el potencial innovador que puede tener la filantropía en la mejora del aprendizaje y como catalizador del diálogo en torno a las políticas.

Fuente: van Fleet (2012).

forma de evaluar las competencias en TIC en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (van Fleet, 2012). Intel reconoce que su éxito depende de que "los jóvenes tengan acceso a una educación y tecnología de calidad" (Intel, 2011, p. 16). Sin embargo, aunque estas actividades generen un valor añadido, es necesario que se sometan a examen. En Egipto, donde Intel desarrolla su programa Intel Teach con el Ministerio de Educación, los maestros tienen que cursar este programa o un curso informático equivalente si desean tener un ascenso (Intel, 2011).

No es fácil proceder a dicho examen, porque las entidades privadas no están sujetas al mismo tipo de responsabilidad que los gobiernos o los donantes de ayuda. Existe además el riesgo de que muchas puedan ejercer una influencia injustificada sobre las políticas educativas. En julio de 2012, Pearson anunció que había creado el Pearson Affordable Learning Fund, con la intención de invertir 15 millones de dólares estadounidenses en empresas privadas para

CAPÍTULO 2

determinar vías asequibles de mejora de los resultados del aprendizaje. La primera inversión del fondo es una apuesta por las Omega Schools, una cadena de escuelas con ánimo de lucro, de gestión privada, en Ghana. Esta iniciativa se une a la inversión efectuada por Pearson en 2010 en las Bridge International Academies, una cadena de escuelas privadas de bajo costo en Kenya. Fomentar la escuela privada está en plena sintonía con los intereses empresariales de Pearson. No obstante, dado que estas escuelas funcionan independientemente de las administraciones nacionales, no queda claro en qué medida este enfoque puede contribuir a que Pearson cumpla el compromiso que adquirió en la reunión de aportación de fondos de la Alianza Mundial para la Educación, con vistas a fortalecer y mejorar los sistemas educativos nacionales (Alianza Mundial para la Educación, 2011b; Pearson, 2012).

Hacia compromisos más productivos

Hay que celebrar la mayor implicación de las entidades privadas en el proceso de potenciar la financiación y dar mayor visibilidad a las necesidades educativas de los países pobres. Sin embargo, para que su compromiso de apoyo a la EPT sea eficaz, queda mucho camino por recorrer.

En la financiación y sus repercusiones, la transparencia es vital

Una primera medida crucial consistiría en que todas las entidades privadas proporcionaran información sobre sus compromisos, y en particular sobre las cuantías asignadas y el modo de gastarlas. El estudio podría entonces comprobar si los intereses empresariales han pasado por delante de los intereses colectivos, y aportaría asimismo información sobre los recursos disponibles para compensar el déficit de financiación de la EPT.

En la actualidad, pocas entidades privadas dan este tipo de información. Las entidades privadas hicieron una declaración conjunta en la que esbozaron sus compromisos en la reunión de aportación de fondos de la Alianza Mundial para la Educación, celebrada en Copenhague en 2011. Pero muchas entidades privadas no están dispuestas a hacer públicos los detalles de sus compromisos. El resultado es que no hay

forma de saber si los han cumplido. Tampoco puede saberse si las promesas de gastar en educación en los países en desarrollo, hechas por el sector privado en la reunión de aportación de fondos, se referían a inversiones planificadas previamente o a compromisos adicionales. Si las entidades privadas quieren hacer una auténtica contribución a los objetivos colectivos de la educación, deberían dar a conocer públicamente sus planes de gasto presentes y futuros, de la misma manera que lo hacen los gobiernos nacionales y los donantes de ayuda.

Por la misma razón, para que su repercusión en la EPT sea duradera, las entidades privadas tienen que suministrar a lo largo de varios años la financiación suficiente que garantice la sostenibilidad de las iniciativas, porque la educación es un empeño a largo plazo. Algunas fundaciones filantrópicas, como la Fundación MasterCard, la Firelight Foundation y la Fundación Roger Federer, adquieren compromisos multianuales con los receptores de sus fondos. Sin embargo, la mayoría de las contribuciones, especialmente las de las empresas, suelen ser a corto plazo (van Fleet, 2012).

Las entidades privadas a veces publican los detalles de sus intervenciones. Según los folletos que distribuyen, IKEA prestará apoyo a las necesidades educativas de 10 millones de niños entre 2009 y 2015, Intel aportó formación a 10 millones de maestros en más de 70 países en los 12 últimos años y la Fundación UBS se propone dedicar cinco años a mejorar las vidas de 200 millones de niños menores de cinco años (IKEA, 2012; Intel, 2012; UBS, 2009). No aclaran, sin embargo, la forma de fundamentar los resultados. Existen pocas evaluaciones de impacto, o no son accesibles, especialmente en el caso de las empresas.

Las entidades privadas deberían alinear su ayuda con las prioridades de los gobiernos

Las contribuciones de las entidades privadas serían más eficaces si se coordinaran con los gobiernos y se ajustaran a las necesidades de los países. La Coalición Mundial de Empresas para la Educación es una modalidad particularmente prometedora, en la medida en que funciona en el marco de los objetivos de la EPT (van Fleet, 2012).

El sector privado debería ser transparente en sus inversiones en la EPT

Las entidades privadas podrían también prestar apoyo a las iniciativas públicas en el ámbito de la educación encauzando parte de su financiación a través de un mecanismo mancomunado. Los fondos mundiales para la salud, como el Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria, han sido un éxito al respecto. Pero el mecanismo principal de que se dispone en el sector de la educación, la Alianza Mundial para la Educación, todavía no ha desempeñado su papel de modo eficaz. Actualmente el sector privado puede intervenir en la orientación de las políticas de la Alianza, al disponer de un puesto en su consejo de administración, pero los compromisos de las fundaciones y las empresas en la reunión sobre reposición de fondos de la Alianza no desembocarán en entregas efectuadas a través del mecanismo de financiación mancomunado.

No existen razones administrativas o jurídicas que impidan que las entidades privadas canalicen sus recursos a través de la Alianza Mundial para la Educación, por tanto ¿por qué la Alianza parece menos atractiva que los fondos mundiales para la salud? En primer lugar, es posible que aún no se considere suficientemente la Alianza como un mecanismo de financiación de la educación, capaz de desembolsar rápidamente los recursos y de establecer vínculos entre resultados y financiación. En segundo lugar, tal vez sea necesario determinar aquellas actividades que sean coherentes con las prioridades de la Alianza y lo bastante atractivas para las entidades privadas. En tercer lugar, la educación necesita paladines del sector privado que den ejemplo. La actuación de la Fundación Bill y Melinda Gates ha dado visibilidad y credibilidad al Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria, y ha estimulado la participación de otras entidades privadas.

Conclusión

Las entidades privadas contribuyen a la EPT de diversas formas, pero los escasos datos disponibles sobre las características de sus contribuciones sugieren que el sector educativo no es el destino preferente de sus recursos. Su apoyo equivale al 5% del gasto de los donantes oficiales en educación en 2010, y solo una pequeña parte de esa cantidad se destina a prioridades de la EPT.

Los llamamientos a favor de intensificar la participación y la financiación de la educación por parte del sector privado deben acompañarse de medidas que garanticen un mayor equilibrio en las asociaciones. Las fundaciones y empresas dispuestas a prestar apoyo a la EPT deberían ser más transparentes sobre el volumen y el destino de sus inversiones, y los resultados que consiguen. Y los gobiernos, los donantes y las organizaciones multilaterales y no gubernamentales que pretendan establecer asociaciones con entidades privadas en el marco de la EPT deberían especificar con mayor claridad la forma en que estas pueden contribuir al esfuerzo colectivo.

Parte 2 Trabajar con la

Si alguien pudiera darme las competencias y la oportunidad de trabajar, sé que podría alcanzar mis metas.

— una joven de Etiopía

Se ha vuelto urgente la necesidad de desarrollar las competencias de los jóvenes para el trabajo. Los gobiernos de todo el mundo están lidiando con las consecuencias a largo plazo de la crisis financiera y los desafíos que plantean economías basadas cada vez más en el conocimiento. A fin de que crezcan y prosperen en un mundo en rápida mutación, los países deben prestar aún más atención al desarrollo de una fuerza laboral cualificada. Y todos los jóvenes, dondequiera que vivan y cualquiera que sea su procedencia, necesitan adquirir competencias que los preparen para ocupar empleos dignos a fin de poder prosperar y participar plenamente en la sociedad.

Estas necesidades se reconocieron cuando se formuló en 2000 el tercer objetivo de la Educación para Todos –centrado en “las necesidades de educación de los jóvenes y adultos”. Pero no han recibido la atención que merecen por parte de los gobiernos, los donantes, el sector de la educación o el sector privado, y se han vuelto más críticas que nunca.

Los jóvenes son más numerosos que nunca. A escala mundial, la población de entre 15 y 24 años de edad alcanzó más de 1.200 millones en 2010. Los empleos no se están creando con la suficiente rapidez para responder a las necesidades de esta inmensa población de jóvenes. Cerca de una de cada ocho personas de entre 15 y 24 años de edad está desempleada. Los jóvenes tienen tres veces más posibilidades de estar desempleados que los adultos. Como el desempleo de los jóvenes amenaza con aumentar aún más, muchos jóvenes se enfrentan a la perspectiva de permanecer sin un empleo seguro en los años venideros.

Si los gobiernos y el sector privado no logran educar y capacitar a los jóvenes y ofrecerles

empleos dignos, corren el riesgo de frustrar las aspiraciones de los jóvenes y desaprovechar su potencial. Esto limita las posibilidades de un crecimiento sostenible y compromete los logros de las intervenciones de políticas en otros ámbitos, como la reducción de la pobreza, la salud y la agricultura.

Junto con los riesgos, el creciente número de jóvenes constituye una oportunidad para el desarrollo. El aumento de la proporción de personas en edad de trabajar con respecto a las personas dependientes podría dar un nuevo impulso al crecimiento económico: sería un beneficio demográfico.

La educación y las competencias no son la única pieza de este rompecabezas –el crecimiento requiere también políticas equilibradas que propicien la inversión y la creación de empleos– pero son una pieza esencial. Las competencias determinarán en gran medida si el creciente número de jóvenes, y sus comunidades, desarrollarán su potencial. Los jóvenes son también una fuerza positiva para el cambio político y la libertad, como mostraron la “primavera árabe” y el descontento manifestado por los jóvenes en varios países europeos. Pero los movimientos sociales fracasarán si los nuevos gobiernos no hacen frente a los problemas de educación, formación y empleo para los jóvenes que han alimentado las protestas generales.

El desempleo de los jóvenes es una preocupación a la que se está prestando, con razón, mayor atención y los responsables de la formulación de políticas están asignando prioridad a la creación de empleos en las empresas privadas. Aunque el hincapié que se hace en este aspecto se justifica, se siguen ignorando las necesidades de millones de jóvenes que carecen de las nociones básicas en

educación

lectura, escritura y aritmética. Estos jóvenes, cuyas voces se escuchan muy rara vez en las protestas, ganan a menudo sueldos por debajo del nivel de ingresos mínimo en el sector urbano no estructurado, o cultivan pequeñas parcelas en un contexto de acceso a la tierra cada vez menor. Ofrecerles posibilidades de librarse del trabajo poco cualificado y mal pagado debería ocupar un lugar central en toda estrategia de desarrollo de competencias.

Con demasiada frecuencia el acceso a las competencias es desigual, con lo que se perpetúa y exagera la desventaja que conlleva ser pobre, mujer o miembro de un grupo social marginado. Los jóvenes que han crecido en condiciones de pobreza y exclusión tienen más probabilidades de haber cursado pocos estudios o de haber abandonado la escuela. En consecuencia, tienen menos posibilidades de desarrollar competencias para empleos dignos y, por ende, tienden a estar aún más marginados en el mercado laboral. Por tal razón, en este Informe se presta especial atención a determinar y comprender qué acceso tienen los jóvenes desfavorecidos al desarrollo de competencias que les permitan obtener mejores empleos, esto es, un trabajo seguro con el que puedan comprar comida y tener dinero en el bolsillo, empleos que los saquen de la pobreza.

Las necesidades de aprendizaje de los jóvenes son muy amplias; comprenden no solamente las competencias necesarias para ganarse la vida, sino también un desarrollo personal que sienta las bases de una vida gratificante. Esas necesidades comienzan con la atención y educación de la primera infancia, preparación crucial para una vida de aprendizaje. La magnitud y urgencia del problema exigen que en este Informe se adopte un enfoque pragmático, centrado en las competencias que pueden brindar a todos los jóvenes, incluso a los desfavorecidos, una oportunidad de conseguir mejores empleos.

Como se ha señalado en anteriores ediciones del *Informe de Seguimiento de la EPT en el*

Mundo, el tercer objetivo de la EPT al que suscribieron los gobiernos en 2000 equivale a una vaga aspiración, sin índices de referencia cuantificables con respecto a los cuales podrían medirse los avances. El objetivo 3 es "velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria".

Una consecuencia de la imprecisión del tercer objetivo de la EPT es que se lo ha desatendido con respecto a los demás objetivos de la EPT. Otra consecuencia es que la atención que se le ha prestado se ha limitado en gran medida a la enseñanza y formación técnica y profesional, impartida en contextos formales. Como se muestra en este Informe, las iniciativas de desarrollo de competencias deben abarcar mucho más, compensar los déficits de competencias básicas, velar por que un número mayor de jóvenes entren por lo menos en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y lo terminen, ofrecer más posibilidades de adquirir competencias en el sector no estructurado y centrarse en las necesidades concretas de los jóvenes de las ciudades y de las zonas rurales. Si bien el desarrollo de competencias llega hasta la enseñanza superior, quienes consiguen llegar hasta ese nivel no suelen estar entre los desfavorecidos, que son el centro de atención de este Informe.

Aunque se han realizado progresos considerables en el mejoramiento del acceso a la enseñanza primaria en todo el mundo, una gran proporción de jóvenes sigue abandonando la escuela sin haber adquirido las competencias necesarias para evitar algunas de las peores formas de desventaja en el mercado laboral. El desempleo precoz, o el empleo en trabajos poco cualificados sin ninguna perspectiva de adelanto, desaprovechan el potencial de los jóvenes para forjarse mejores vidas para ellos mismos y contribuir a sus economías y sociedades. Y los que obtienen peores resultados educacionales –los pobres de las ciudades y las

zonas rurales– se ven confinados a actividades muy mal pagadas o sin remuneración alguna. Los jóvenes, en particular, se topan con una discriminación que limita sus posibilidades tanto en la educación como en el mercado laboral.

A fin de proporcionar un marco concreto para abordar el desarrollo de competencias encaminado a la obtención de empleos dignos, en este Informe se definen tres categorías de competencias y los contextos en que pueden adquirirse: las competencias básicas, asociadas al conocimiento de la lectura, la escritura y la aritmética; las competencias transferibles, como la capacidad de resolver problemas, y la de transformar y adaptar los conocimientos y competencias en distintos contextos laborales; y las competencias técnicas y profesionales, asociadas a ocupaciones concretas (véase la ilustración sobre "Los caminos hacia las competencias", dos páginas más adelante).

Las competencias básicas

En su aspecto más fundamental, las competencias básicas comprenden las nociones de lectura, escritura y aritmética necesarias para conseguir trabajo con el que se gane bastante para satisfacer las necesidades cotidianas. Estas competencias son también un prerrequisito para proseguir la educación y la capacitación, para adquirir competencias transferibles y técnicas y profesionales. Para quienes no pueden leer, escribir y comprender textos básicos, ni hacer sumas elementales y aplicarlas, las posibilidades de obtener un empleo lucrativo o de iniciar una actividad empresarial se ven considerablemente reducidas. Por ello es vital terminar una enseñanza primaria y secundaria de buena calidad.

Para los jóvenes desfavorecidos que no han adquirido las competencias básicas –debido a que no entraron en la escuela, la abandonaron o la terminaron sin haber alcanzado el nivel de conocimientos previsto– unos programas de segunda oportunidad que comprendan nociones básicas de lectura, escritura y aritmética, pueden subsanar las carencias. Como se muestra en los capítulos 6 y 7, la necesidad de esos programas es considerable y permanece en gran medida sin satisfacer.

Las competencias transferibles

Encontrar y conservar un trabajo exige una amplia gama de competencias que pueden transferirse y adaptarse a distintos entornos y necesidades laborales. Las competencias transferibles comprenden la capacidad de analizar problemas y encontrar soluciones apropiadas, comunicar ideas e información de manera eficaz, ser creativo, mostrar dotes de mando y escrupulosidad, y evidenciar capacidades empresariales.

Esas competencias se adquieren en cierta medida fuera del entorno escolar. Sin embargo, pueden seguir desarrollándose mediante la educación y la formación –especialmente por medio de la enseñanza secundaria y programas de capacitación en el medio laboral– de manera particularmente provechosa para los jóvenes cuyos entornos familiares no fomentan la confianza en sí mismo que se necesita en la mayoría de los contextos laborales.

Las competencias técnicas y profesionales

Numerosos empleos exigen determinados conocimientos técnicos, desde cultivar verduras hasta utilizar una máquina de coser, trabajar como albañil o carpintero, o con una computadora en una oficina. Las competencias técnicas y profesionales pueden adquirirse mediante programas de periodos de prácticas vinculados a la enseñanza secundaria y a la enseñanza técnica y profesional formal, o mediante una capacitación en el medio laboral, con inclusión de los aprendizajes de oficios tradicionales y las cooperativas agrícolas.

Para que los jóvenes saquen el máximo provecho de la formación técnica y profesional, son esenciales las competencias básicas y transferibles, y más aún en la dinámica economía mundial de hoy día, en que las demandas del mercado laboral y las competencias necesarias para determinadas ocupaciones están en constante evolución.

Los países con un gran número de jóvenes carentes de competencias básicas necesitan mejorar el acceso a la enseñanza primaria y al primer ciclo de la enseñanza secundaria, así como ampliar los programas de segunda oportunidad para quienes han

quedado marginados. Cuando la carencia de competencias se debe principalmente a la escasa participación en la enseñanza secundaria, mejorar el acceso a ese nivel e impulsar programas de orientación profesional y de aprendizaje en el medio laboral constituye una respuesta de políticas y de inversión acertada. Para quienes corren el riesgo de abandonar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, es preciso ofrecerles posibilidades de capacitación en el medio laboral. Para los jóvenes que ya han abandonado la escuela y están trabajando en las ciudades en el sector no estructurado, los aprendizajes tradicionales abren perspectivas de desarrollar las competencias. La capacitación agrícola y empresarial permite a quienes viven en zonas rurales apartadas sacar el máximo provecho de los recursos disponibles.

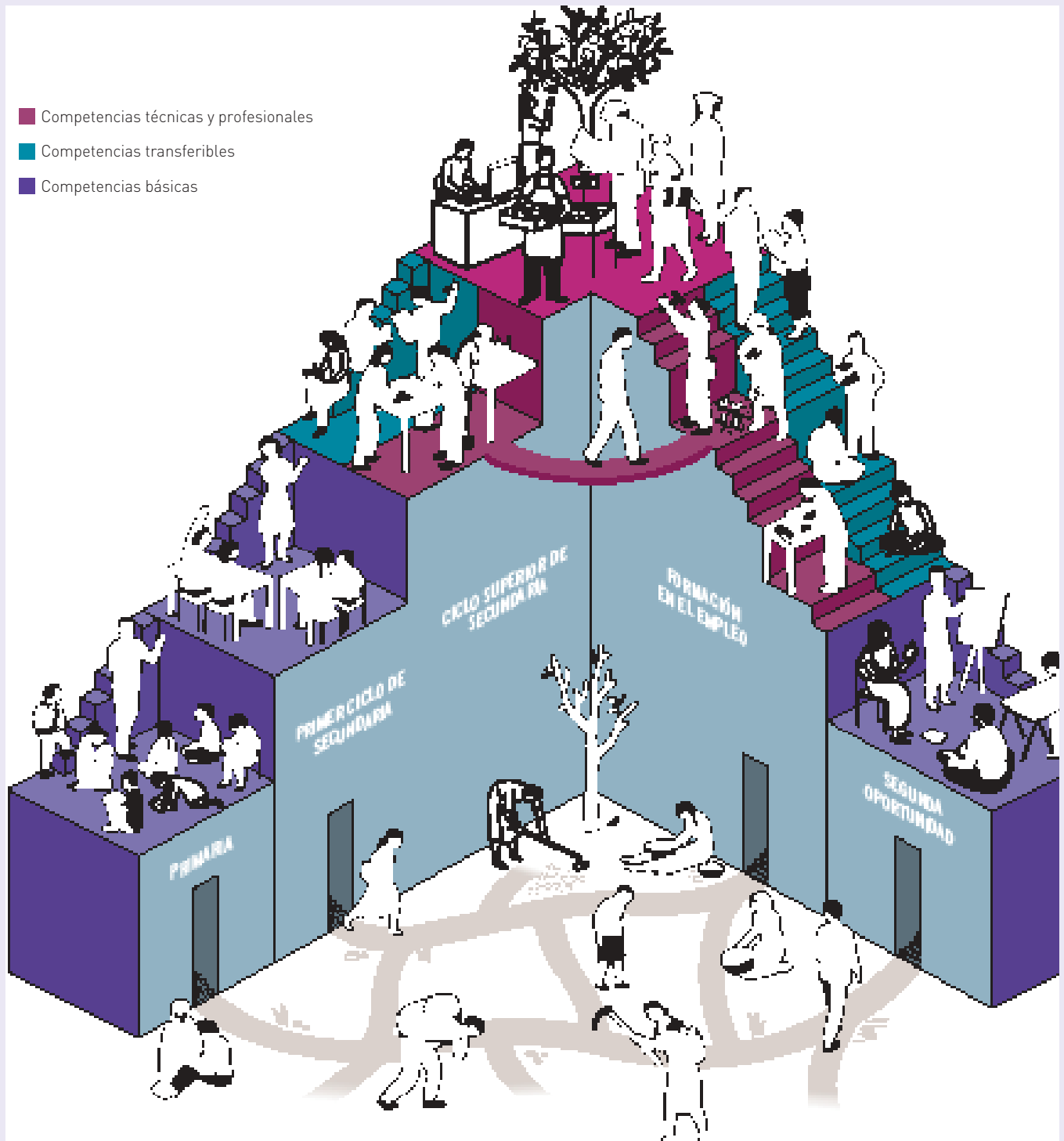
La urgente necesidad de desarrollar las competencias se examina en detalle en el Capítulo 3, en el que se analiza la manera en que la discriminación en los sistemas educativos y la discriminación en el mercado laboral se refuerzan mutuamente, acrecentando el número de jóvenes desempleados o que tienen un trabajo muy mal remunerado. En el Capítulo 4 se muestra cómo la educación y las competencias pueden contribuir al crecimiento económico si se adoptan las estrategias nacionales apropiadas y se examina la función que cumplen los gobiernos, el sector privado y los organismos internacionales en la financiación de programas de desarrollo de competencias.

En los capítulos 5 y 7 se exponen los métodos que pueden contribuir a enjugar los déficits de competencias a escala mundial. En el Capítulo 5 se examina la contribución de la enseñanza secundaria formal al desarrollo de competencias, haciendo hincapié en la extensión del acceso a los desfavorecidos, el aumento de la retención escolar y el mejoramiento de la adecuación al mundo del trabajo. En el Capítulo 6 se estudia la necesidad de extender la adquisición de competencias a los jóvenes de las ciudades que trabajan en el sector no estructurado, muchos de los cuales viven en condiciones de pobreza y carecen de las competencias básicas. En el Capítulo 7 se examina la manera en que las competencias pueden ofrecer a los jóvenes de las zonas rurales una salida de la pobreza. Se hace hincapié en las competencias básicas que necesitan los pequeños agricultores, así como en la necesidad de extender las competencias empresariales y financieras a fin de que algunos de los jóvenes de las zonas rurales más desfavorecidos, en particular las mujeres, puedan participar de modo más productivo en labores no agrícolas.

El Informe concluye enumerando las diez medidas más importantes que deben tomarse para responder a las necesidades en materia de competencias de los jóvenes de todo el mundo. □

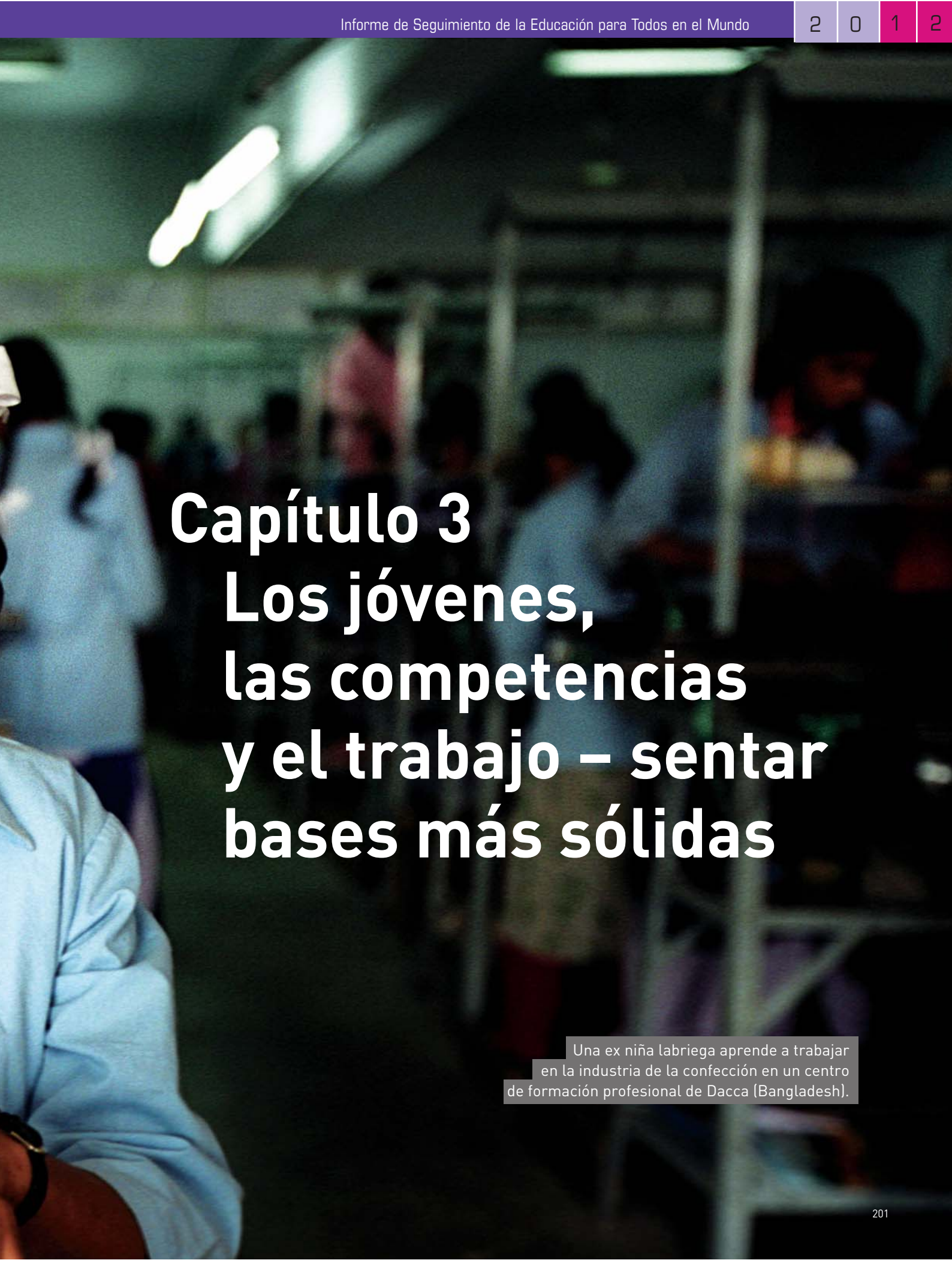
Los caminos hacia las competencias

Los caminos hacia las competencias ilustrados aquí pueden servir para comprender las necesidades en materia de desarrollo de competencias y los ámbitos en que deberían concentrarse las medidas de política. En la ilustración se muestran los tres tipos principales de competencias que necesitan todos los jóvenes -competencias básicas, transferibles, y técnicas y profesionales- y los contextos en los que se las puede adquirir. Del lado izquierdo se muestra la educación general formal y su extensión, la enseñanza técnica y profesional. Del lado derecho se muestran las posibilidades de adquisición de competencias para quienes han quedado fuera de la escolarización formal, desde una segunda oportunidad de adquirir las competencias básicas, hasta la capacitación en el medio laboral, pasando por el aprendizaje de un oficio y la capacitación agrícola. Quienes carecen incluso de competencias básicas, representados en la base de la ilustración, tienen a menudo que arreglárselas con trabajos de subsistencia, con sueldos que los encierran en la pobreza. El nivel superior representa a aquellos cuyas competencias acumuladas les permiten acceder a empleos mejor pagados, a la posibilidad de crear pequeñas empresas y a la enseñanza superior.





Fotografía: G.M.B. Akash/Panos



Capítulo 3

Los jóvenes, las competencias y el trabajo – sentar bases más sólidas

Una ex niña labriega aprende a trabajar en la industria de la confección en un centro de formación profesional de Dacca (Bangladesh).



Una población joven numerosa constituye un reto.....	203
Muchos jóvenes carecen de competencias básicas.....	205
Competencias transferibles: preparación para el mundo del trabajo.....	214
Una transición azarosa de la escuela al trabajo.....	218
Conclusión.....	226

Muchos jóvenes carecen de las competencias necesarias para obtener un trabajo decente. En este capítulo se expone la urgencia que reviste la tarea de dar a los jóvenes una segunda oportunidad de adquirir las competencias laborales que necesitan. Se señalan las regiones del mundo en que se concentran los mayores números de jóvenes carentes de las competencias básicas que les permitan encontrar empleos decentes. Cuando no se les presta ayuda, estos jóvenes se suman al número creciente de desempleados o bien quedan atrapados en trabajos muy mal remunerados.

Introducción

En muchos países la generación joven es una de las más numerosas que jamás ha habido. Estos jóvenes pasarán a ser un motor del crecimiento en los países que puedan brindarles oportunidades. Pero muchos no están preparados adecuadamente para ello. El acceso desigual a la educación condena a muchos jóvenes, en particular las jóvenes de hogares pobres, a una vida de desventaja.

En este capítulo se explica cómo la discriminación en la educación interactúa con la discriminación en el mercado de trabajo, reforzando así la situación de desventaja. Por consiguiente, muchos jóvenes se encuentran en una posición de debilidad al entrar en el mundo del trabajo ya que carecen de las competencias básicas que deberían haber adquirido en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en particular competencias en lectura, escritura y aritmética. Estas competencias no solo son cruciales en sí mismas sino también necesarias para adquirir otras que exige el lugar de trabajo, como competencias en materia de comunicación, solución de problemas y pensamiento crítico.

Brindar igualdad de oportunidades en la escolarización, reforzando al mismo tiempo la calidad de la educación, es un primer paso importante que permite a los jóvenes adquirir una amplia gama de competencias para mejorar sus perspectivas. Sin embargo, muchos jóvenes no tienen acceso a esas oportunidades. Necesitan una segunda oportunidad en educación, así como la posibilidad de adquirir competencias fuera del ámbito del sistema de enseñanza formal.

Una población joven numerosa constituye un reto

Cada año, el número de jóvenes desempleados aumenta en vez de disminuir. Son muchos los estudiantes que egresan del sistema de enseñanza todos los años y esto acrecienta el número de jóvenes desempleados mientras que las

oportunidades de empleo siguen siendo las mismas.

– un joven de Etiopía¹

Aproximadamente una de cada seis personas de la población mundial tiene entre 15 y 24 años de edad. Los jóvenes están concentrados en forma desproporcionada en algunos de los países más pobres. Los 170 millones de jóvenes que viven en países de bajos ingresos representan tanto una oportunidad como un desafío. A medida que aumenta la proporción de personas que trabajan respecto de las que son dependientes, el crecimiento económico puede verse impulsado. Pero si los jóvenes de la generación actual llegan a la edad adulta sin la educación y las competencias que necesitan para realizar su potencial, es posible que el desempleo, la pobreza y los trastornos sociales se acrecienten.

La población juvenil es especialmente numerosa en el África Subsahariana, donde llega a unos 163 millones de personas. Alrededor de dos tercios de los africanos son menores de 25 años, frente a menos de un tercio en países ricos como los Estados Unidos, Francia, el Japón o el Reino Unido (Gráfico 3.1). En los Estados Árabes y en Asia Meridional y Occidental la población juvenil también es grande: una de cada dos personas tiene menos de 25 años. Si los países invierten en las competencias de estos jóvenes podrán beneficiarse del enorme potencial que ofrecen.

Esa inversión actualmente está demasiado limitada a la atención de problemas futuros. Incluso países en los que la mortalidad y la fecundidad están descendiendo seguirán teniendo una alta proporción de jóvenes durante cierto tiempo. Se prevé que en el África Subsahariana la población juvenil aumente considerablemente durante los próximos decenios y que en 2030 haya más de tres veces y media más jóvenes que en 1980 (Gráfico 3.2).

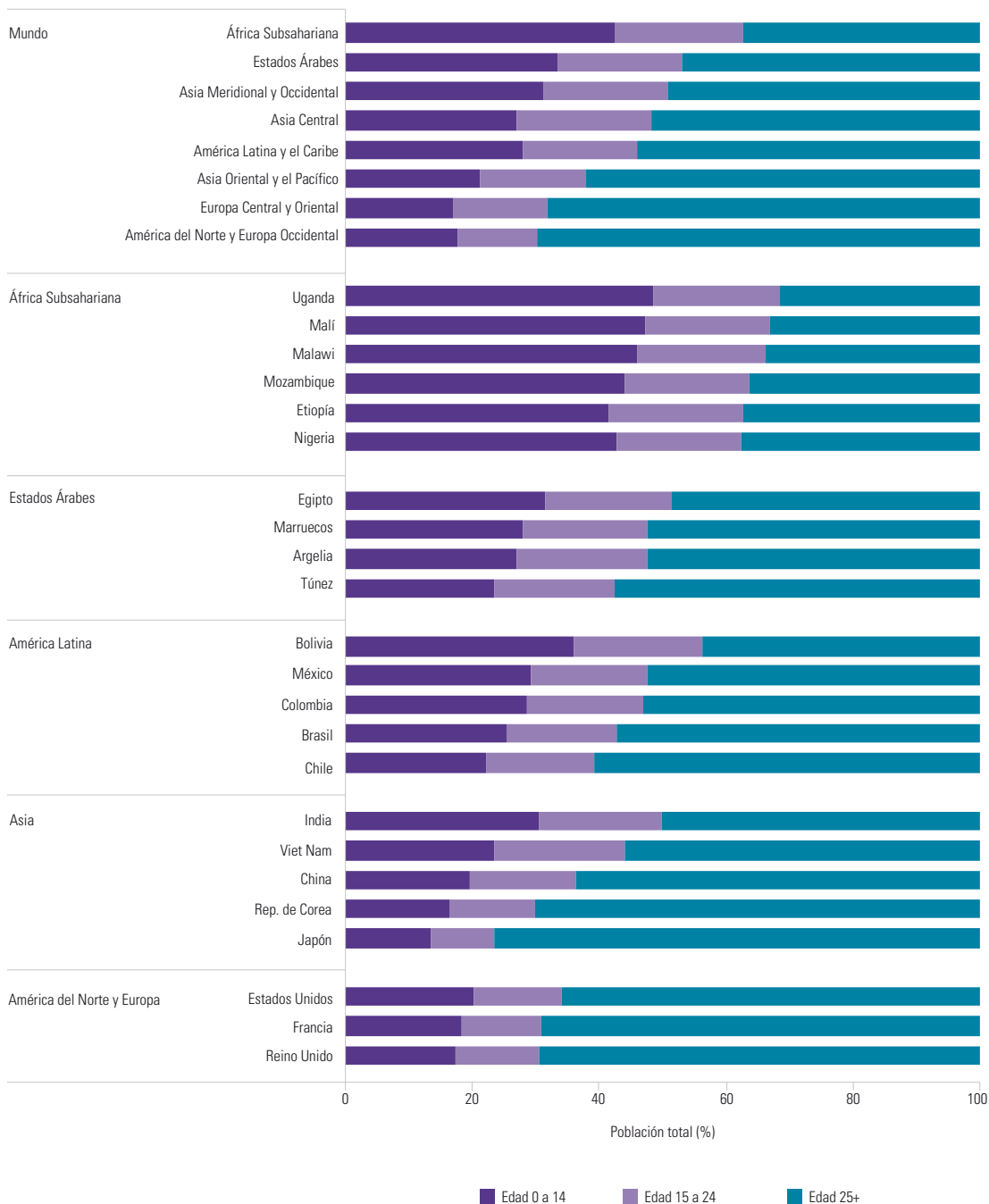
Muchos factores que escapan al control de los jóvenes afectan a sus posibilidades de encontrar un buen trabajo. Uno de ellos es el que las oportunidades en el mercado laboral cambien al mismo ritmo que el tamaño de la población

Para 2020, habrá que crear en estas regiones 57 millones de puestos de trabajo a fin de prevenir el aumento del desempleo

1. Esta cita y todas las similares proceden de los grupos temáticos de discusión organizados con jóvenes exclusivamente a efectos del presente Informe mediante GlobeScan en Egipto, la India, México, el Reino Unido y Viet Nam.

Gráfico 3.1. En muchos países, más de la mitad de la población es menor de 25 años

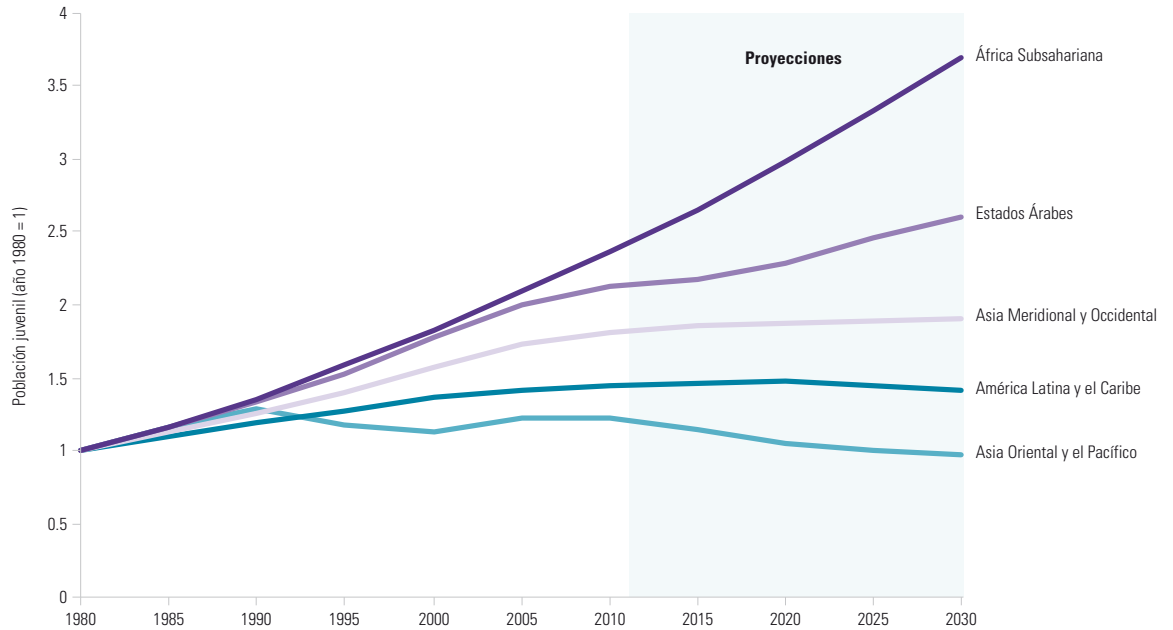
Porcentaje de población por grupo de edad, regiones EPT y algunos países, 2010



Fuente: División de Población de las Naciones Unidas (2010).

Gráfico 3.2. La población juvenil en el África Subsahariana seguirá creciendo a un ritmo rápido

Población juvenil (edad 15 a 24) en cinco regiones geográficas, 1980 a 2030



Nota. Los datos de población juvenil correspondientes a 1980-2030 basados en proyecciones de la variante media de fecundidad se han convertido para normalizarlos a 1 en 1980.

Fuente: División de Población de las Naciones Unidas (2010).

juvenil. En los diez últimos años, el número de jóvenes de entre 15 y 24 años de los Estados Árabes, Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana aumentó de 474 millones a 566 millones. Para 2020 ascenderá a 623 millones. En consecuencia, será necesario crear 57 millones de puestos de trabajo para quienes ingresen en el mercado laboral y apenas impedir así que los índices de desempleo rebasen los niveles actuales.

Al mismo tiempo, una población más numerosa puede generar una mayor demanda de bienes y servicios, lo que a su vez puede conducir a la creación de más empleo. El que los jóvenes se beneficien de ello dependerá en gran medida de que hayan adquirido una formación y unas competencias adecuadas a las que se exigen en los lugares de trabajo.

Muchos jóvenes carecen de competencias básicas

Si no dominas las matemáticas básicas y el inglés, estás perdido.

– una joven del Reino Unido

Las personas necesitan competencias básicas para tener la posibilidad de conseguir un trabajo bien remunerado y llegar a ser una fuerza productiva en la economía. La mejor manera de adquirirlas es mediante la educación formal, pero son muchas las que llegan a la edad adulta sin esas competencias.

Un nuevo conjunto de datos preparado para este Informe, sobre la base de encuestas de hogares realizadas en 59 países, revela en qué medida los sistemas educativos defraudan a los jóvenes y limitan sus posibilidades de obtener un empleo remunerado con un salario digno (Recuadro 3.1).

En el Níger, cerca de tres de cada cinco jóvenes de entre 15 y 19 años no han ido nunca a la escuela

Recuadro 3.1. Medición de las competencias básicas de los jóvenes

Sobre la base de los datos más recientes de la Encuesta demográfica y de salud y la Encuesta de indicadores múltiples, el análisis realizado por el Instituto de Estadística de la UNESCO para este Informe permite examinar detalladamente la situación educativa de los jóvenes de 15 a 19 años a fin de evaluar si los que debían haber cursado al menos el primer ciclo de la enseñanza secundaria pudieron hacerlo (UIS, 2012a). En este nivel deberían haber adquirido las competencias básicas indispensables para poder desarrollar otras más avanzadas y que les sirvieran para evitar las peores formas de desventaja en el mercado de trabajo.

Si entre los 15 y los 19 años un joven está aún en la escuela primaria, sus posibilidades de acabarla

y pasar a la enseñanza secundaria son escasas. Si nunca ha ido a la escuela, o la ha abandonado antes de completar la enseñanza primaria o el primer ciclo de la secundaria, es poco probable que alguna vez adquiera las competencias básicas. En Ghana, por ejemplo, alrededor de la mitad de las jóvenes que tenían entre 15 y 29 años y habían recibido una educación escolar durante seis años no podían siquiera leer ni escribir en 2008; y un 28% solo estaban parcialmente alfabetizadas (véase Hechos y cifras 1.9).

En el Cuadro 3.1 se explica cómo se utiliza la situación educativa en el análisis para evaluar si los jóvenes han adquirido las competencias básicas.

Cuadro 3.1. Situación educativa actual de los jóvenes de 15 a 19 años

	Nivel	Explicación	Ejemplos
Competencias básicas faltantes	Sin escolarizar	Nunca asistieron a la escuela	En Malí y el Níger, más del 60% nunca asistieron a la escuela.
	Abandono escolar (primaria)	Ingresaron a la enseñanza primaria pero abandonaron antes de completarla	En la República Centroafricana y Mozambique, abandonó casi un tercio; en Rwanda, el 45%.
	En primaria	Siguen asistiendo a la escuela primaria pero rebasan la edad oficial de cursar ese nivel	En Haití y Liberia, más del 40% están aún en la escuela primaria.
	Abandono escolar (primer ciclo de secundaria)	Completaron la enseñanza primaria pero no el primer ciclo de la secundaria	En la República Árabe Siria, el 44% completan la enseñanza primaria pero dejan de estudiar antes de finalizar el primer ciclo de la enseñanza secundaria.
Competencias básicas adquiridas	En el primer ciclo de secundaria	Están cursando el primer ciclo de la enseñanza secundaria pero puede que rebasen la edad oficial de hacerlo	En Ghana, Namibia y Timor-Leste, uno de cada tres está aún en el primer ciclo de la enseñanza secundaria aunque oficialmente tienen la edad para cursar el segundo ciclo de ese nivel.
	Abandono escolar (segundo ciclo de secundaria)	Completaron el primer ciclo de la enseñanza secundaria pero no el segundo	Uno de cada tres en Zimbabwe y uno de cada cinco en Bangladesh completan el primer ciclo de la enseñanza secundaria pero abandonan antes de finalizar el segundo.
	En el segundo ciclo de secundaria o un nivel superior	En el segundo ciclo de la enseñanza secundaria o en la enseñanza superior	En el Estado Plurinacional de Bolivia, Egipto y Ucrania más del 70% cursan el segundo ciclo de la enseñanza secundaria o un nivel de enseñanza superior.

Algunos jóvenes nunca llegan a ingresar en la escuela

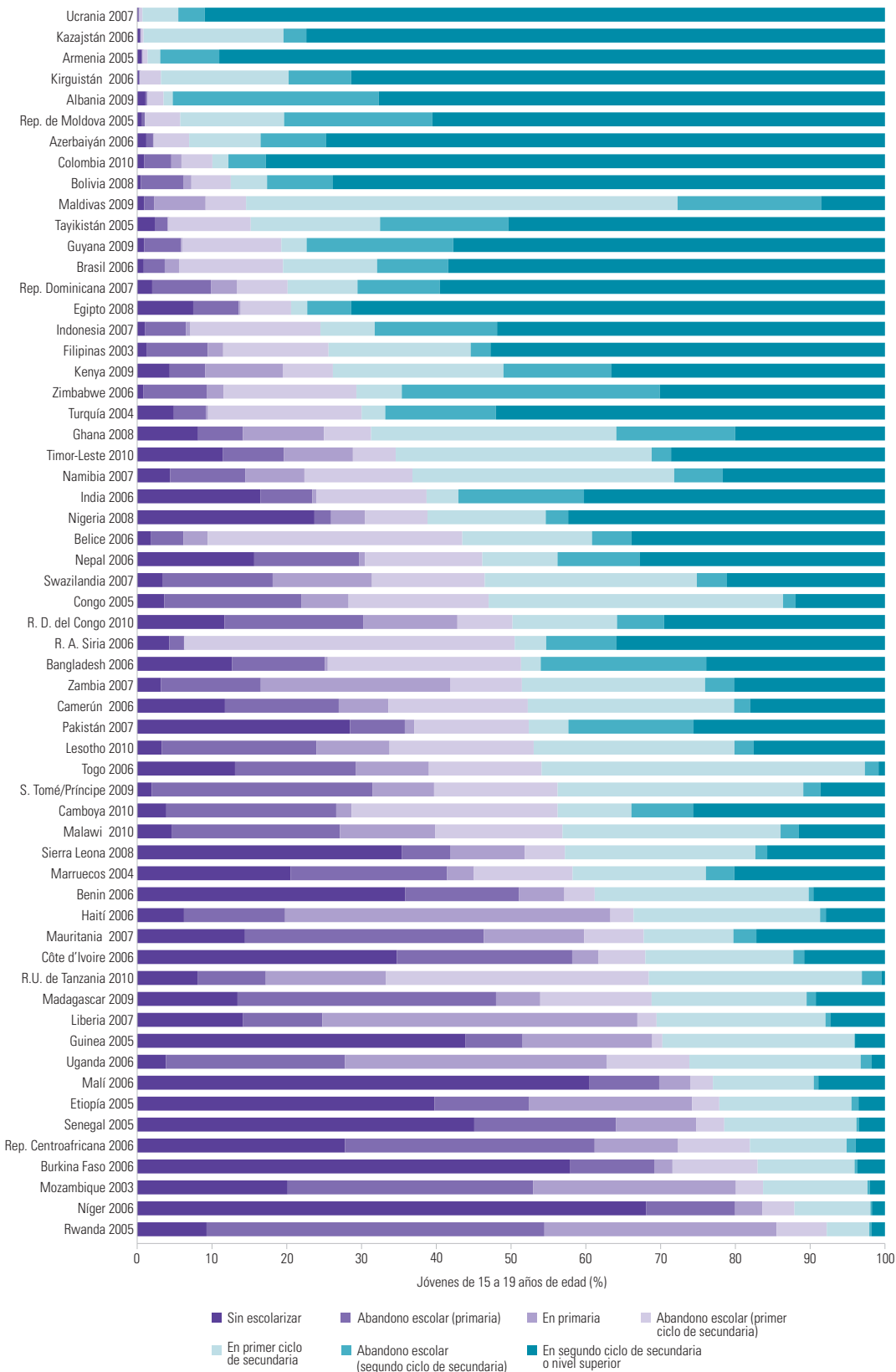
En los países más ricos, la mayoría de los jóvenes de 15 a 19 años de edad cursan el segundo ciclo de la enseñanza secundaria e ingresan al mundo del trabajo o bien a la enseñanza superior. En muchos países de Asia Central y de Europa Central y Oriental, como Armenia y Kazajstán, y en algunos países latinoamericanos, como el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil y Colombia, la mayoría llega al segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

No ocurre aún lo mismo en muchos países de bajos ingresos y en algunos de ingresos medianos (Gráfico 3.3).

En 30 de los 59 países comprendidos en el análisis, al menos la mitad de los jóvenes de 15 a 19 años carecen de competencias básicas. Así sucede en 23 de los 30 países subsaharianos que figuran en el conjunto de datos. Las razones por las cuales no se adquieren las competencias básicas son diversas y exigen diferentes respuestas estratégicas.

Gráfico 3.3. Muchos jóvenes no pueden adquirir las competencias básicas

Situación educativa de los jóvenes de 15 a 19 años por país, último año más sobre el que se dispone de datos



Fuente: IEU (2012a).

Unos 200 millones de jóvenes necesitan una segunda oportunidad en 123 países de ingresos bajos y medianos

En Burkina Faso, Malí y el Níger, cerca de tres de cada cinco jóvenes no han ido nunca a la escuela para cuando llegan a la edad de entre 15 y 19 años, por lo que tienen muy escasas probabilidades de incorporarse alguna vez a ella. En numerosos países del África Subsahariana, muchos de los que consiguen entrar en la escuela, a menudo la abandonan antes de terminar el ciclo primario. En Rwanda, aunque la mayoría de los niños ha tenido alguna experiencia de la escuela primaria, casi la mitad la abandona antes del final del ciclo primario.

En muchos países de bajos ingresos, un gran número de jóvenes siguen cursando la escuela primaria entre los 15 y los 19 años, edad a la que deberían por lo menos haber terminado el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Así, por ejemplo, para el 35% de jóvenes que a esta edad siguen en la escuela primaria en Uganda y el 27% en Mozambique, las posibilidades de que vayan más allá de este nivel son limitadas. En Haití, la proporción es aun mayor, llegando al 44%. En general, quienes a esa edad continúan en la escuela primaria tienen menos probabilidades de completar ese nivel de educación (véase Hechos y cifras 1.4).

Incluso en países donde la mitad de los jóvenes de entre 15 y 19 años han terminado el primer ciclo de la enseñanza secundaria, como la India, Indonesia y la República Árabe Siria, hay muchos que nunca han ido a la escuela, que la abandonaron antes de terminar la escuela secundaria, o que están todavía apenas en la escuela primaria.

Las consecuencias de estos bajos niveles de educación son nefastas tanto para los jóvenes afectados como para los países en que viven. Muchos jóvenes quedarán confinados a trabajos mal remunerados, inseguros y a menudo peligrosos, y sus países se verán privados del tipo de competencias que pueden impulsar el crecimiento económico. Conseguir que todos los jóvenes culminen con éxito la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria es indispensable para que los países cuenten con la fuerza de trabajo competente que requieren a fin de lograr el dividendo demográfico necesario para el desarrollo.

Los jóvenes necesitan una segunda oportunidad de adquirir nociones básicas en lectura, escritura y aritmética

Actualmente, mi nivel de educación y competencias es insuficiente, pero si pudiera recibir una formación en el futuro, creo que las podría adquirir [las competencias básicas].

– una joven de Etiopía

En países donde muchos jóvenes nunca han tenido la oportunidad de ir a la escuela o la han abandonado antes de terminar la enseñanza primaria, las estrategias de desarrollo de las competencias tienen que centrarse primero en proporcionar a todos los jóvenes las nociones más elementales de lectura, escritura y aritmética mediante programas de segunda oportunidad. Sin embargo, pocas veces ocurre así.

La magnitud del desafío consistente en brindar una segunda oportunidad a todos los jóvenes que carecen de competencias básicas es mucho mayor de lo que muchos gobiernos reconocen.

Las estimaciones del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo indican que en 123 países de ingresos bajos y medianos, por lo menos unos 200 millones de jóvenes de entre 15 y 24 años de edad no han logrado terminar la escuela primaria (Recuadro 3.2).

Si bien hay numerosos programas innovadores de segunda oportunidad en todo el mundo, muchos de los cuales son iniciativa de organizaciones no gubernamentales, el número de jóvenes que se benefician de ellos dista mucho de ser suficiente. Una evaluación de algunos de los programas más importantes en siete países indica que ascienden a unos 2,1 millones de niños y jóvenes (DeStefano y otros, 2007).² Sin embargo, en este Informe se estima que 15 millones de jóvenes en esos siete países necesitan una segunda oportunidad de adquirir las competencias más básicas.

2. Bangladesh, Egipto, Ghana, Guatemala, Honduras, Malí y Zambia.

Las hondas desigualdades dejan a muchos jóvenes carentes de competencias básicas

Si bien las cifras promedio como las anteriores son útiles, ocultan profundas disparidades entre ricos y pobres, mujeres y hombres, residentes urbanos y rurales, y diversos grupos étnicos, religiosos y lingüísticos. Se necesitarán enfoques selectivos a fin de tener en cuenta a quienes es más probable que queden excluidos.

La pobreza impide a muchos jóvenes realizar su potencial

Si quiero llegar a ser alguien de alta posición, tendría que seguir estudiando, pero por razones económicas no puedo hacerlo. Pensé que abandonaría los estudios para dejar de ser una carga y pagarme mis cosas, pero no puedo encontrar un empleo. ¿Cómo se supone que debo seguir estudiando?

– un joven de México

Hay un marcado contraste entre hogares ricos y pobres, sea cual fuere la situación económica general del país de que se trate. En Etiopía, casi dos de cada tres jóvenes de los hogares más pobres nunca tuvieron una oportunidad de ir a la escuela, frente a aproximadamente uno de cada siete de los hogares más ricos (Gráfico 3.4). Incluso en un país más rico como Indonesia, donde la mayoría de los niños van a la escuela, casi el 80% de los jóvenes de 15 a 19 años de los hogares más pobres no cursan el segundo nivel de la enseñanza secundaria o un nivel de enseñanza superior, frente a menos del 20% de los hogares más ricos.

En Egipto, una de cada cinco de las personas más pobres no llega a ingresar jamás en la escuela primaria, mientras que el segundo ciclo de la enseñanza secundaria es casi universal entre los más ricos. Pero incluso para los más ricos, un alto nivel de educación no garantiza necesariamente un buen trabajo.

Son muchos los factores, entre ellos la situación macroeconómica y en materia de inversiones, que determinan la disponibilidad de puestos de trabajo. Si bien varios factores condujeron a la revolución en Egipto en 2011, el factor clave para los jóvenes educados del medio urbano fue una combinación de elevado desempleo y

corrupción. A la tremenda falta de puestos de trabajo para una población de jóvenes cada vez más numerosa se sumaba un sistema educativo que no los preparaba adecuadamente para el mundo del trabajo. El aprendizaje memorístico

Recuadro 3.2. ¿Cuántos jóvenes necesitan una segunda oportunidad?

No es fácil hacer una estimación sólida del número de jóvenes a los que deben alcanzar los programas de segunda oportunidad. El equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo se basó en datos de las encuestas demográficas y de salud y las encuestas de indicadores múltiples realizadas en 59 países de ingresos bajos y medianos para calcular el número de jóvenes de 15 a 24 años que no han terminado la escuela primaria.

El porcentaje de jóvenes que no han completado la enseñanza primaria guarda estrecha relación la tasa de analfabetismo juvenil. Sobre la base de esta relación, el equipo realizó un análisis que indica que unos 200 millones de jóvenes necesitan una segunda oportunidad en 123 países de ingresos bajos y medianos.³ Esto equivale a uno de cada cinco jóvenes, de los cuales el 58% son mujeres.

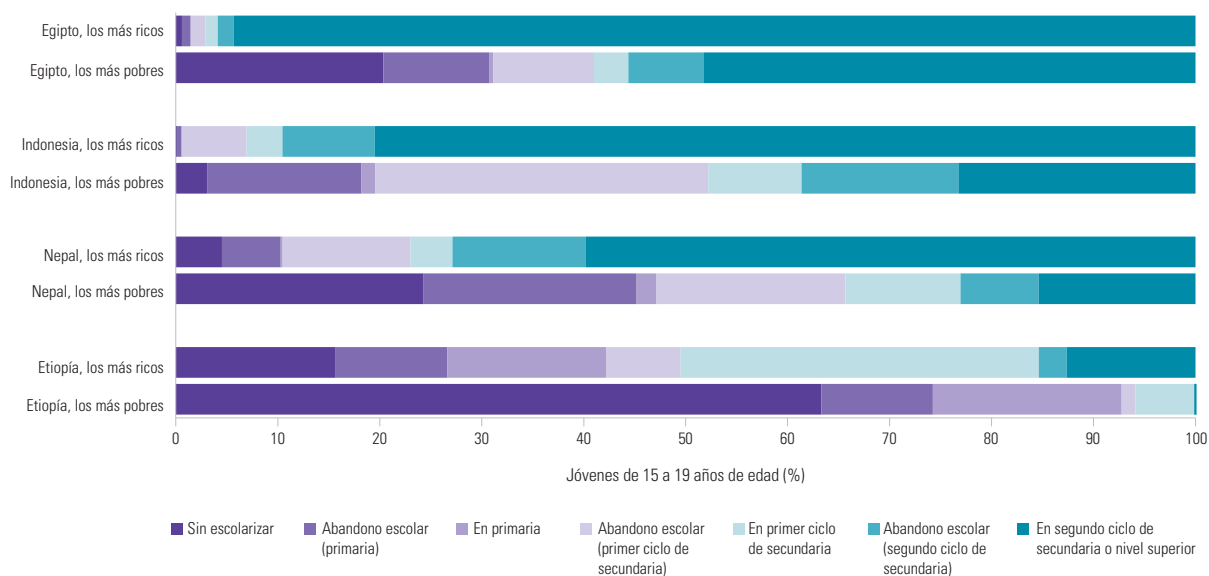
Los problemas que afrontan algunos países y regiones para brindar a estos jóvenes una segunda oportunidad educativa son enormes. La inmensa mayoría de los jóvenes de los 123 países aludidos vive en Asia Meridional y Occidental (91 millones) y en el África Subsahariana (57 millones). Casi una tercera parte de los africanos no han tenido la posibilidad de adquirir siquiera las competencias más básicas. Incluso en los Estados Árabes, alrededor de la quinta parte no ha completado la enseñanza primaria. Más de la mitad de los jóvenes que necesitan una segunda oportunidad residen en solo cinco países, a saber: Bangladesh, Etiopía, la India, Nigeria y el Pakistán.

La manera más eficaz de facilitar las competencias básicas es lograr en primer término que todos los niños tengan acceso a una escolarización primaria de buena calidad. Como esto no es aún una realidad para un gran número de jóvenes, urge velar por que todos los jóvenes tengan hoy una segunda oportunidad de alcanzar esta meta.

3. Alrededor de 20 países no disponían de datos para realizar estimaciones, entre ellos el Afganistán, el antiguo Sudán y la República Bolivariana de Venezuela. Por ello, la eventual estimación podría estar infravalorada.

Gráfico 3.4. Los jóvenes de hogares acomodados tienen más probabilidades de adquirir competencias básicas

Situación educativa de los jóvenes de 15 a 19 años según la riqueza en Egipto, Indonesia, Nepal y Etiopía el último año sobre el que se dispone de datos



Nota. Los más ricos representan el 20% superior y los más pobres el 20% inferior en la pauta de distribución de la riqueza.
Fuente: IEU (2012a).

En Colombia, solo alrededor de la mitad de los jóvenes de hogares pobres llegan al primer ciclo de la enseñanza secundaria

domina la enseñanza en las comunidades pobres, que suelen carecen de los recursos básicos necesarios para un aprendizaje eficaz (Assaad y Barsoum, 2007). En el Estudio Internacional de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias de 2007, el 53% de los estudiantes egipcios de octavo grado no alcanzaron siquiera el nivel de referencia internacional más bajo en matemáticas. Quienes pueden permitirselo, pagan clases complementarias particulares, pero muchos no pueden hacerlo. Mientras tanto, los empleadores se quejan de que los trabajadores carecen de las competencias que necesitan.

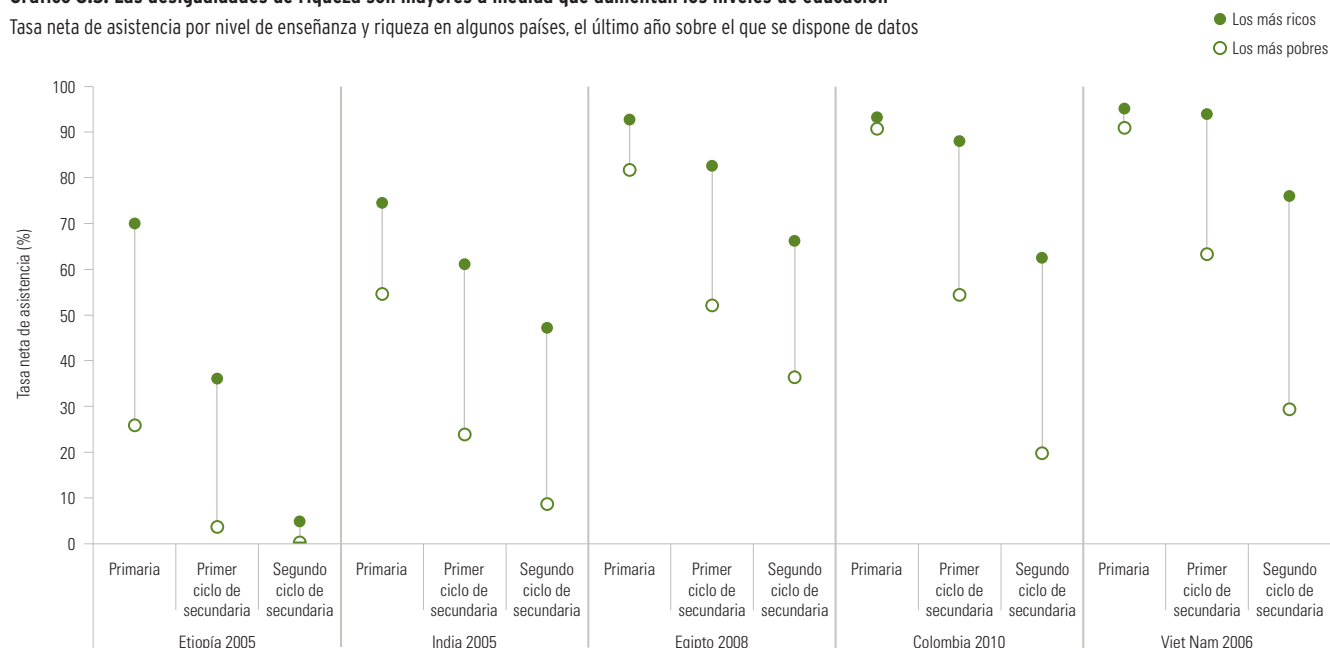
Las desigualdades entre ricos y pobres tienden a aumentar conforme van creciendo los niños, a menudo porque los que pertenecen a medios desfavorecidos se ven cada vez más obligados a contribuir a los ingresos familiares. En algunos países, como Colombia y Viet Nam, casi todos los niños van a la escuela primaria. Pero si bien la mayoría de los niños de hogares acomodados llegan hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria, sólo unos dos tercios de los de hogares pobres lo consiguen en Viet Nam y aproximadamente la mitad en Colombia. La desigualdad se hace aun mayor en el

segundo ciclo de la enseñanza secundaria. En Etiopía, empero, la desigualdad es mayor en la enseñanza primaria que en el segundo ciclo de la secundaria, simplemente porque son muy pocos, ricos o pobres, los que llegan a este último nivel (Gráfico 3.5).

Muchos niños que no van a la escuela debido a la pobreza están trabajando en vez de asistir a clase. En 2008 se estimaba que unos 115 millones de niños y jóvenes de entre 5 y 17 años de todo el mundo trabajaban en condiciones peligrosas (OIT, 2010a). Los niños que trabajan, en lugar de estudiar, desde una edad temprana es probable que se encuentran atrapados para toda la vida en empleos mal remunerados. Etiopía tiene una de las tasas de trabajo infantil más altas del mundo. Según una encuesta, la mitad de los niños de entre 5 y 14 años realizaban alguna forma de trabajo en 2001. La incidencia del trabajo infantil aumenta con la edad, pero incluso un 40% de los niños de 5 a 9 años estaban trabajando. Algunos pueden combinar el trabajo con el estudio, pero el hecho de trabajar puede menoscabar su rendimiento o llevarlos a abandonar por completo los estudios. Trabajar en la niñez tiene graves efectos colaterales ulteriores por lo que respecta

Gráfico 3.5. Las desigualdades de riqueza son mayores a medida que aumentan los niveles de educación

Tasa neta de asistencia por nivel de enseñanza y riqueza en algunos países, el último año sobre el que se dispone de datos



Nota. Los más ricos representan el 20% superior y los más pobres el 20% inferior en la distribución de la riqueza.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012) basados en los datos de la Encuesta demográfica y de salud (Measure DHS, 2012), excepto respecto de Viet Nam, y la Encuesta de indicadores múltiples (UNICEF, 2011b).

a las modalidades de empleo, el desempleo y los niveles de remuneración (Guarcello y otros, 2006).

Las disparidades entre los sexos se ven agravadas por las disparidades de riqueza

En la mayoría de los países pobres, las niñas tienen menos probabilidades que los niños de adquirir las competencias básicas. La interacción entre sexo y condición económica depende en parte de la medida en que un país ha progresado, en promedio, en la tarea de proporcionar competencias básicas a los jóvenes de entre 15 y 19 años.

En Burkina Faso, Etiopía y Mozambique, donde solo una sexta parte de los jóvenes cursan o completan el primer ciclo de la enseñanza secundaria, muy pocos de los más pobres, varones o mujeres, llegan a ese nivel. En estos países de bajos ingresos, incluso en los hogares más acomodados se tienen que tomar decisiones sobre quién irá a la escuela. Lo más frecuente es que las decisiones favorezcan a los varones. En Burkina Faso adquieren competencias básicas casi el 60% de los jóvenes ricos, frente a un

40% de las jóvenes ricas, pero sólo un 5% de los jóvenes pobres de uno u otro sexo (Gráfico 3.6).

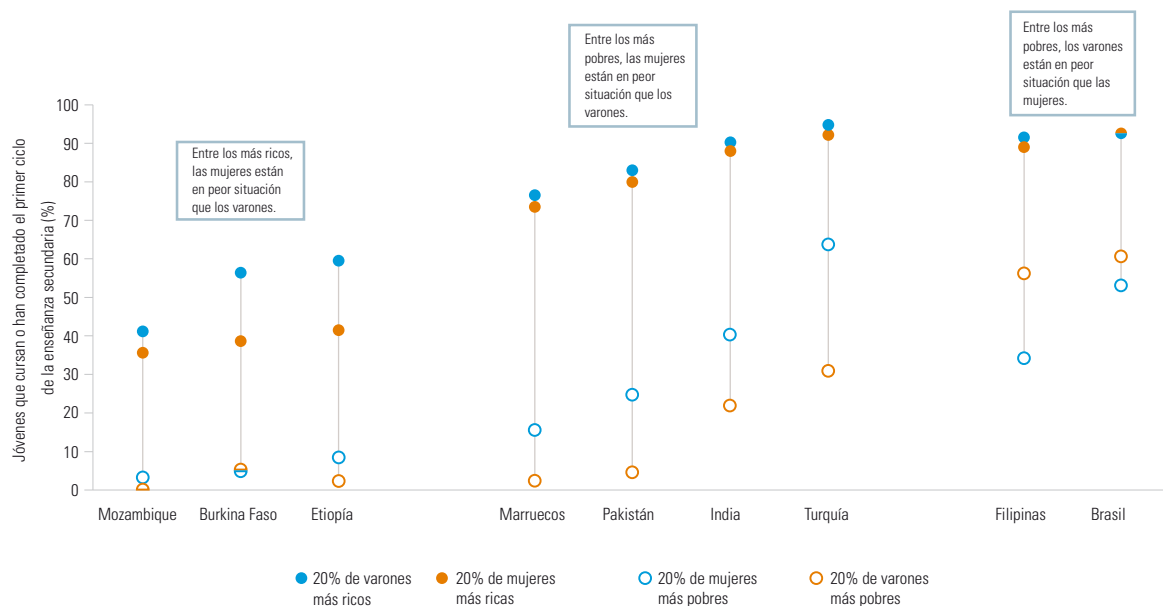
En países que en promedio lo hacen mejor, como la India, Marruecos, el Pakistán y Turquía, ocurre lo contrario. Una gran proporción de jóvenes de hogares acomodados pueden adquirir competencias básicas, independientemente de su sexo. Hay discriminación entre niños y niñas en los hogares más pobres. En Turquía, casi todos los jóvenes, de uno u otro sexo, procedentes de hogares acomodados, adquieren competencias básicas. La proporción por lo que respecta a los varones de hogares pobres es del 64%, frente a solo un 30 respecto de las niñas.

Las disparidades entre los sexos no siempre van en perjuicio de la niñas (véase la Orientación de las políticas en relación con el Objetivo 5). En un menor número de países de ingresos medianos, como el Brasil y Filipinas, casi todos los niños y niñas de hogares acomodados adquieren competencias básicas. Pero los varones de los hogares más pobres quedan rezagados. En Filipinas, un 56% de las niñas adquieren competencias básicas, frente a apenas un 35% de los varones.

En Turquía, solo el 30% de las jóvenes más pobres adquiere competencias básicas

Gráfico 3.6. Las disparidades de sexo suelen ser mayores entre los más pobres

Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años que cursan el primer ciclo de la enseñanza secundaria, o al menos lo han completado, por condición económica y sexo, en algunos países, último año sobre el que se dispone de datos



Nota. Los más ricos representan el 20% superior y los más pobres el 20% inferior en la pauta de distribución de la riqueza. Fuente: IEU (2012a).

En los barrios de viviendas precarias de Kenya, los niños raramente van a la escuela secundaria porque no disponen de tales establecimientos

Estas variaciones de las desventajas en relación con el sexo exigen estrategias específicas diferentes. En países como Burkina Faso, Etiopía y Mozambique, el planteamiento debe ser aumentar el nivel respecto de todos los niños. En países como la India, Marruecos, el Pakistán y Turquía, las estrategias deben apuntar a las jóvenes de los hogares más pobres, mientras que en el Brasil y Filipinas, debe prestarse atención a los jóvenes pobres.

El lugar donde se vive afecta a la adquisición de las competencias básicas

El lugar donde viven los jóvenes contribuye a determinar sus posibilidades de educación, y a las disparidades entre zonas rurales y urbanas o regiones se añaden las desigualdades entre los sexos. Las jóvenes que viven en las zonas rurales son quienes menos probabilidades tienen de adquirir las competencias básicas. En el Pakistán, la proporción de jóvenes de entre 15 y 19 años que han conseguido llegar hasta el segundo ciclo de la enseñanza secundaria es aproximadamente el doble en las zonas urbanas que en las zonas rurales. Casi la mitad de las mujeres de las zonas rurales del país no han ido

nunca a la escuela, mientras que eso solo ocurre con el 14% de los varones de las zonas urbanas (Gráfico 3.7).

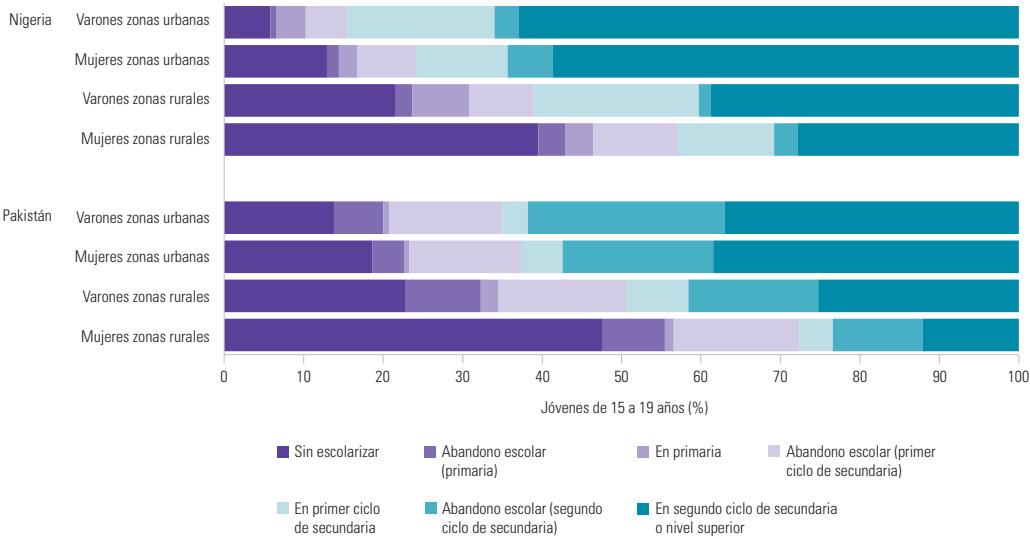
Desde luego, las diferencias en cuanto a las posibilidades de educación entre las zonas rurales y urbanas se deben en parte a las condiciones de pobreza, pero son también reflejo de la distribución desigual de los recursos públicos, por lo que es frecuente que en las zonas rurales no haya establecimientos de enseñanza secundaria (véase el capítulo 7). En las zonas urbanas, las posibilidades también pueden variar mucho. En los barrios de viviendas precarias de Kenya, por ejemplo, muchos niños no pueden ir a la escuela secundaria por la sencilla razón de que no disponen de tales establecimientos (Oketch y Mutisya, 2012) (véase el capítulo 6).

Las diferencias en la adquisición de las competencias básicas también varían de una región a otra en un mismo país.

Incluso en una economía en rápido crecimiento como la India, las posibilidades de adquirir competencias básicas pueden ser muy

Gráfico 3.7. Los jóvenes de las zonas urbanas tienen más probabilidades de adquirir competencias básicas

Situación educativa de los jóvenes de 15 a 19 años por zona de residencia y sexo en Nigeria y el Pakistán, último año sobre el que se dispone de datos



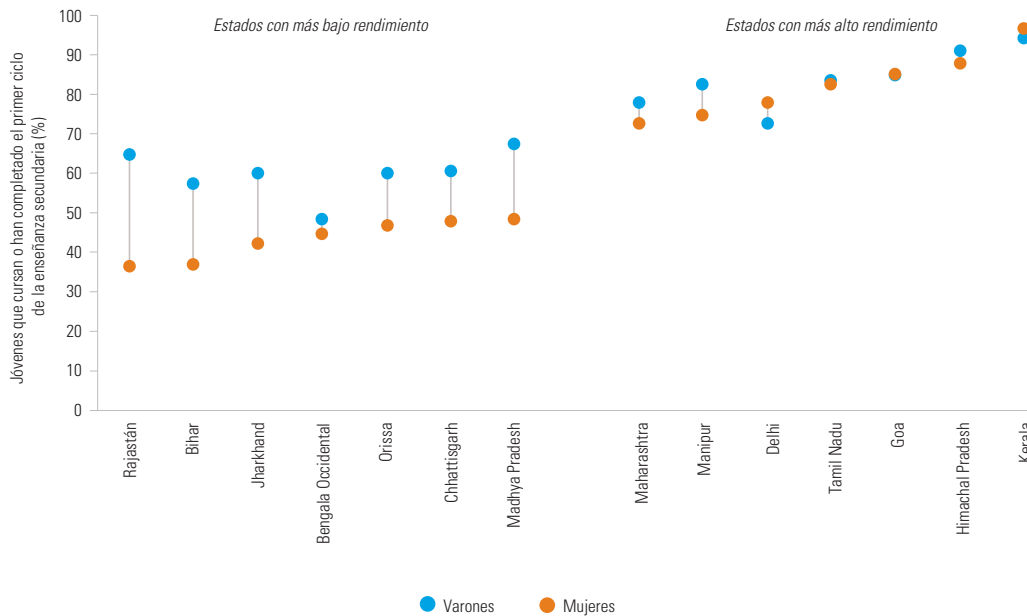
Fuente: IEU (2012a).

diferentes, y algunos estados se desempeñan mucho mejor que otros (Gráfico 3.8). En Kerala, casi todos los jóvenes de ambos sexos de 15 a 19 años adquieren las competencias básicas. En Bihar, en cambio, lo consigue solo un 45%

en total: el 57% de varones y el 37% de niñas. Ello destaca la necesidad de un enfoque más redistributivo para que los jóvenes no sufran los efectos de una marginación del mercado de trabajo a causa de su sexo y el lugar donde viven.

Gráfico 3.8. Las disparidades entre los sexos respecto de las competencias básicas son grandes en algunos estados de la India

Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años que cursan el primer ciclo de la enseñanza secundaria o al menos lo han completado, en algunas regiones de la India, por sexo, 2006



Nota. El gráfico muestra los siete estados con mejor rendimiento y los siete con peor rendimiento por lo que respecta al porcentaje de jóvenes de entre 15 y 19 años que cursan el primer ciclo de la enseñanza secundaria o que al menos lo han completado.

Fuente: IEU (2012a).

Las competencias transferibles: prepararse para el mundo del trabajo

Comprender de qué manera la educación influye en el futuro de las personas no es cosa fácil. Durante décadas, los economistas han medido los efectos de las competencias en las posibilidades de empleo teniendo en cuenta principalmente la diferencia de ingresos entre personas con distintos niveles de educación. Estos estudios inicialmente analizaban la aparentemente sencilla relación entre salarios, años de escolarización y años de experiencia, habida cuenta de las características demográficas básicas como sexo y edad, a fin de calcular la tasa de rendimiento de la educación, es decir el incremento porcentual de los salarios por cada año de escolaridad.

La compilación más reciente de estudios de todo el mundo indica que los rendimientos de la educación no solo son altos en general, sino que el rendimiento de la educación postprimaria es más alto que el de la escolarización primaria (Colclough y otros, 2010). Sin embargo, hay grandes variaciones en estas pautas entre los distintos países.

Uno de los motivos por los que los datos no son coincidentes radica en que el número de años de educación es una medida imperfecta de lo que los jóvenes aprenden. Completar simplemente la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria no significa necesariamente adquirir las competencias básicas. Además, adquirir nociones en lectura, escritura y aritmética no es suficiente para conseguir un buen trabajo.

Se necesita información sobre la manera en que unas competencias determinadas pueden conducir a diversos resultados. Para los empleadores, las credenciales en materia de educación pueden ser solo una indicación sobre el potencial o la capacidad de un futuro trabajador antes que revelar algo acerca de la productividad real.

Los empleadores quieren tener garantías de que los jóvenes que solicitan empleos tienen por lo menos sólidas competencias básicas y pueden hacer uso de sus conocimientos para resolver

problemas, tomar la iniciativa y comunicar con los miembros del equipo, en vez de limitarse a seguir rutinas establecidas.

Estas “competencias transferibles” no se aprenden en libros de texto sino que se adquieren gracias a una educación de buena calidad. Sin embargo, los empleadores suelen señalar que los jóvenes que ingresan en el mercado laboral carecen de estas competencias. En el Perú se observó que las competencias socio-emocionales eran muy solicitadas por los empleadores, especialmente en ciertas ocupaciones poco especializadas, y en particular en el sector de los servicios (Banco Mundial, 2011e). Del mismo modo, en Filipinas los empleadores señalaron que había una gran demanda, y a su vez una carencia de oferta, de atributos como creatividad, iniciativa, liderazgo y capacidad para trabajar con independencia (di Gropello y otros, 2010).

Estas habilidades ayudan a los jóvenes a adaptarse a los cambios del mercado laboral, en particular las nuevas tecnologías y las exigencias de una “economía verde”. También pueden ayudar a muchos jóvenes que trabajan en el sector no estructurado de países pobres a llegar a ser emprendedores de éxito.

Hay pocos datos fehacientes sobre cómo la educación da forma a las competencias transferibles, como la resolución de problemas, el trabajo en equipo o la motivación, sobre todo porque medir esas competencias es difícil, particularmente entre los países (véase Hechos y cifras 1.6). No obstante, la escasa información de que se dispone indica que efectivamente la escolarización puede aportar un cambio.

La escuela debe enseñar competencias en tecnologías de la información

El mundo en que vivimos se moderniza día a día, pero aquí algunos de nosotros ni siquiera sabemos utilizar una computadora.

– una joven de Etiopía

Las nuevas tecnologías pesan cada vez más en las perspectivas de empleo de los jóvenes. Ahora bien, el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 2009 reveló

que un número significativo de estudiantes de 15 años tenían escasas destrezas digitales. Respecto de los 45 países abarcados en la encuesta, casi una quinta parte de los estudiantes participantes obtuvieron resultados inferiores al nivel básico de competencia en la escala de lectura digital (OCDE, 2011).⁴ Se observan grandes variaciones entre los países. En Colombia, por ejemplo, cerca del 70% de los estudiantes carecían de destrezas digitales, frente a menos del 10% en Australia y el Japón.

En todos los países, las diferencias por sexo son sensiblemente menores en relación con la comprensión de textos digitales que con la de textos impresos: las jóvenes aventajan a los varones con un promedio de 24 puntos en lectura digital, pero los superan en lectura impresa con una puntuación media de 39 puntos (OCDE, 2011).

Permanecer más tiempo en la escuela puede contribuir a mejorar las competencias para la resolución de problemas

Una de las pocas encuestas en que se han recogido datos comparativos referentes a las competencias para la resolución de problemas así como a las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética⁵ revela que, incluso en los países ricos, no solo algunos jóvenes no han adquirido estas últimas competencias sino que una proporción mayor no ha logrado aún adquirir las primeras.

En un extremo, alrededor de la mitad de los jóvenes encuestados en Italia se situaban en el nivel más bajo de competencia en materia de resolución de problemas, frente a alrededor

de un tercio que tenían competencias básicas en lectura, escritura y aritmética (Gráfico 3.9). En el Canadá, un 28% de los jóvenes no habían alcanzado el nivel deseado de competencias para la resolución de problemas, frente a un 12% cuyo nivel de alfabetización no les permitía interpretar la información presentada en un frasco de medicamentos, y al 19% que carecían de competencias básicas en aritmética.

Permanecer más tiempo en la escuela contribuye a que los jóvenes no solo mejoren sus competencias en lectura, escritura y aritmética sino también a que adquieran competencias para la resolución de problemas, como lo ilustran los datos referentes al Canadá (Gráfico 3.10). Alrededor del 30% de quienes dejan la enseñanza antes de finalizar el segundo ciclo de la secundaria tienen competencias deficitarias en aritmética, frente al 13% de quienes completan ese ciclo. Los niveles superiores de educación son más importantes aun en cuanto al mejoramiento de la habilidad para resolver problemas: alrededor del 45% de quienes dejan la enseñanza antes de finalizar el segundo ciclo de la secundaria carecen de tales competencias, frente al 20% de quienes completan el ciclo.

Una educación de buena calidad estimula la confianza y la motivación

*No tenemos confianza en nosotros mismos.
Creemos que a menos que tengamos algún pariente en ese lugar...nunca nos contratarán.
Entonces nos sentiremos desanimados para presentarnos y hacer una solicitud.*

– un joven de Etiopía

Las competencias transferibles que son menos tangibles aunque decisivas para la empleabilidad y otros resultados vitales, como la autoestima, la motivación y las aspiraciones, se adquieren en parte fuera del ámbito de la enseñanza. Sin embargo, una educación de buena calidad tiene su importancia en la promoción de esas competencias de tal manera que sea particularmente beneficiosa para los estudiantes que carecen de un entorno familiar propicio. Cuando el ámbito socio-cultural es perjudicial para la autoestima de las jóvenes, por ejemplo, una educación de buena calidad puede ayudar a acrecentar su confianza. Estas competencias pueden mejorar la disposición de los jóvenes

Adquirir solo nociones en lectura, escritura y aritmética no es suficiente para conseguir un buen trabajo

4. La medida utilizada en el informe PISA se refiere a quienes tienen una puntuación inferior al nivel 2. En este nivel, los estudiantes son capaces de desplazarse y navegar por las páginas web, en la medida en que se les facilitan direcciones explícitas, y pueden localizar segmentos simples de información en un bloque de hipertexto corto. Si bien estos estudiantes poseen algunas competencias en lectura digital, según el PISA, sus resultados están por debajo de los niveles que les permitirían tener pleno acceso a las oportunidades educativas, laborales y sociales que se ofrecen en el siglo XXI.

5. En la Encuesta sobre la alfabetización de los adultos y sus competencias para la vida (ALL), la comprensión de textos continuos se refiere a la lectura de un texto corrido, como los artículos de diarios y revistas. Por alfabetismo lector se entiende la capacidad para comprender, evaluar y utilizar textos escritos e interactuar con ellos para participar en la sociedad, alcanzar los propios objetivos y desarrollar los propios conocimientos y posibilidades. La destreza para la resolución de problemas se mide por medio de preguntas encaminadas a determinar la capacidad del encuestado para aclarar la índole de un problema y elaborar y aplicar estrategias de resolución apropiadas (OCDE y Statistics Canada, 2011).

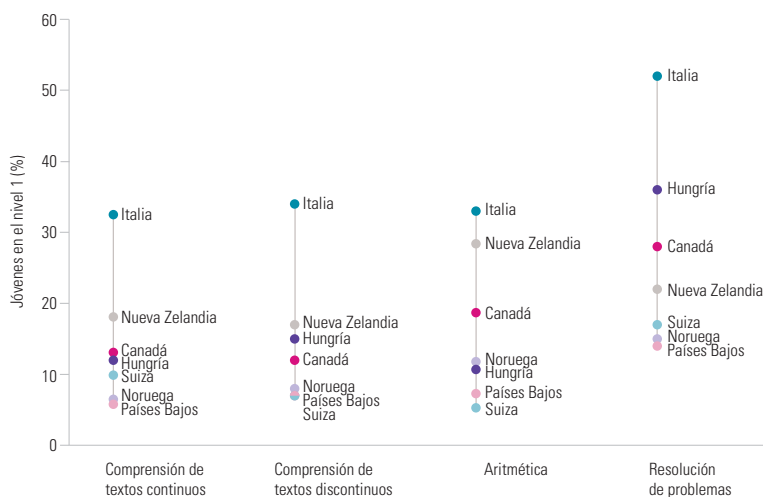
para aprender, así como capacitarlos para hacer frente a las exigencias del mercado de trabajo.

El innovador análisis realizado en los Estados Unidos por el Premio Nobel de Economía James Heckman revela que la autoestima y el autocontrol medidos a la edad de 14 a 21 años tienen fuertes efectos en la condición laboral, la elección ocupacional y el salario a los 30 años. Pasar del 25% al 75% en la medición de estas competencias no cognitivas mejoraba el salario a la edad de 30 años en un 10% en los varones y en más del 30% en las mujeres. La probabilidad de empleo a los 30 años aumentaba en 15 puntos porcentuales en el caso de los varones y en 40 puntos porcentuales tratándose de mujeres (Heckman y otros, 2006).

En el Perú, en una reciente encuesta nacional de competencias se midieron las competencias cognitivas y socio-emocionales en la población urbana en edad activa. Además de las competencias cognitivas básicas, en la encuesta se recogieron los rasgos de personalidad que los propios entrevistados consideraban importantes en relación con los resultados en el mercado de trabajo. Se observó que los miembros de los grupos de condición socioeconómica más baja tenían habilidades cognitivas y socio-emocionales sensiblemente menores que sus homólogos procedentes de entornos más acomodados. Esto, a su vez, repercute en la movilidad social. Por ejemplo, se constató que las habilidades socio-emocionales mantenían una significativa correlación con los ingresos (Banco Mundial, 2011e).

Gráfico 3.9. En los países ricos, los jóvenes se esfuerzan por desarrollar competencias para la resolución de problemas

Porcentaje de jóvenes (de 16 a 25 años) en el nivel 1 de competencias en lectura, escritura, aritmética y resolución de problemas en siete países de la OCDE, último año sobre el que se dispone de datos



Nota. El nivel 1 es el nivel de competencias más bajo.

Fuente: Cálculos de la OCDE basados en los datos de la encuesta ALL de 2003-2008 (OCDE y Statistics Canada, 2011).

Los datos de una encuesta sobre niños en edad escolar realizada en Etiopía, la India, el Perú y Viet Nam revelaron que el grado de autoestima a los 12 años estaba positivamente asociado con niveles más altos de escolarización a los 15 años en los cuatro países. También se observó que la autoestima estaba asociada con las aspiraciones ocupacionales y los logros educativos (Rolleston y James, 2012).

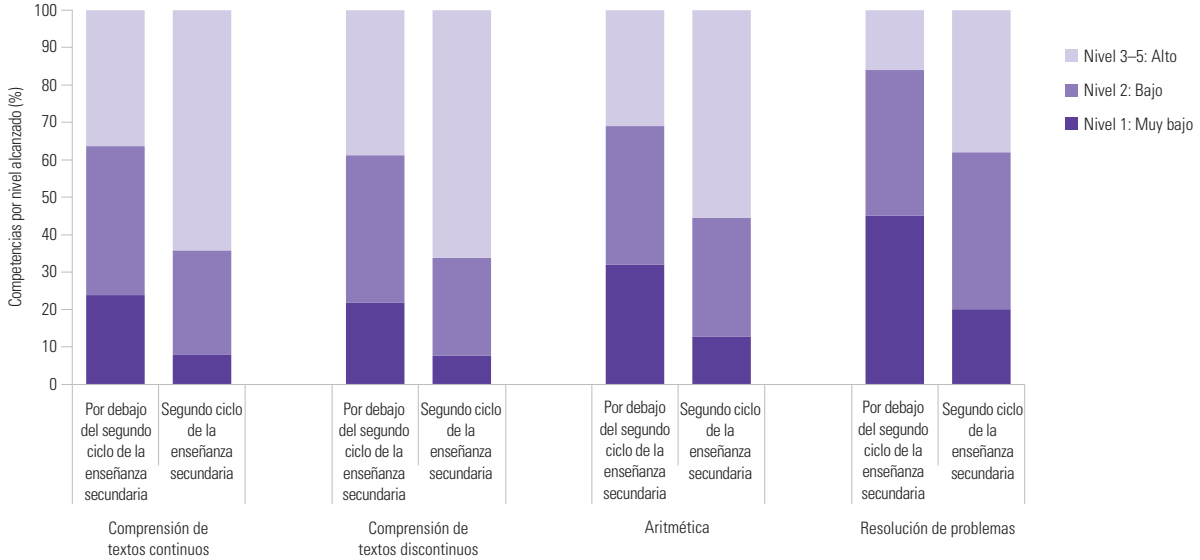
Estas encuestas revelan que las competencias transferibles importan, pero hay pocos indicios de cómo se pueden fomentar mediante intervenciones focalizadas. Tradicionalmente, se considera que las competencias no cognitivas son más difíciles de impartir que las cognitivas. Sin embargo, hay estudios que indican que pueden aportar especiales beneficios a los jóvenes desfavorecidos.

En Portugal, el innovador programa Empresários Pela Inclusão Social (Empresarios por la inclusión social) se ha adoptado en gran medida a fin de mejorar los logros de los estudiantes en riesgo reforzando sus competencias no cognitivas, como motivación, disciplina, autoestima y confianza, lo que les permite centrarse mejor en sus estudios. En 2010, el programa había llegado a 15.000 estudiantes, la mitad mujeres, de 85 establecimientos de enseñanza. Gracias a él se consiguió mejorar los resultados académicos y por ende reducir las tasas de repetición, que disminuyeron al menos en diez puntos porcentuales. Este programa revela que las competencias no cognitivas que tal vez no se desarrollan plenamente a través del entorno familiar de algunos jóvenes en riesgo pueden tener consecuencias mayores para ellos en cuanto a su aplicación a los estudios y al desarrollo de sus capacidades cognitivas (Martins, 2010).

Nuevos datos provenientes de un innovador programa de una ONG ejecutado en barrios de

Gráfico 3.10. La educación puede mejorar las competencias para la resolución de problemas

Porcentaje de jóvenes (de 16 a 25 años) por nivel de competencias en comprensión de textos continuos, comprensión de textos discontinuos, aritmética y resolución de problemas en el Canadá, 2003



Fuente: Cálculos de la OCDE basados en los datos de la encuesta ALL de 2003 (OCDE y Statistics Canada, 2011).

viviendas precarias de la India, ponen de relieve cómo la educación puede propiciar activamente las actitudes, las aspiraciones y la autoestima para ayudar a los jóvenes desfavorecidos a

mejorar sus oportunidades en el trabajo, incluso en un entorno de los más problemáticos (Recuadro 3.3).

La escuela puede fomentar las aspiraciones y la autoestima

Recuadro 3.3. Afianzando la autoestima mediante la educación: testimonio de Bombay

Un programa a largo plazo para niños y adolescentes de los barrios de viviendas precarias de Bombay revela que las intervenciones focalizadas pueden mejorar sustancialmente las competencias no cognitivas de los niños y jóvenes de familias desfavorecidas.

Akanksha (que significa aspiración en hindi) es una ONG india que se dedica a impartir competencias no cognitivas como la autoestima y las aspiraciones positivas mediante talleres, orientación personal, dramatizaciones, actividades artísticas, deportes y relato de cuentos. Admite alumnos de la escuela primaria procedentes de vecindarios desfavorecidos, que después del horario escolar participan en un programa en el que reciben enseñanzas durante unas tres horas cada día.

Utilizando grupos testigo cuidadosamente seleccionados para verificar las diferencias

entre el hogar y el medio escolar, un estudio del programa permitió constatar que quienes habían participado en la iniciativa Akanksha en la infancia y la adolescencia poseían, siendo adultos jóvenes, competencias no cognitivas considerablemente mayores. Se observó que el aumento de esas competencias se acompañaba de ingresos más altos y un mejor rendimiento escolar, incluso tras descontar las habilidades cognitivas.

Si bien se trata de una iniciativa en pequeña escala, las repercusiones de estos resultados son importantes. Indican que cuando la educación se extiende más allá de la enseñanza de lo básico, puede dotar a los jóvenes de entornos desfavorecidos de la gama más amplia de competencias que necesitan para mejorar sus oportunidades en la vida.

Fuente: Krishnan y Krutikova (2012).

Una transición azarosa de la escuela al trabajo

[Un buen trabajo] es un empleo que me ayude a vivir dignamente, y no tenga que gastarme el sueldo en transporte y comer en el trabajo, y no hay vuelta de hoja.

– una joven de Egipto

En Egipto, los jóvenes encuestados en 2009 estimaban que su futuro dependía de las conexiones con el Gobierno

Numerosos jóvenes se enfrentan a una difícil transición de la escuela al trabajo. La desventaja que los jóvenes experimentan con frecuencia en el mercado de trabajo se traduce por una falta de empleos y por la baja calidad de éstos, a menudo empleos inseguros y mal pagados. Los factores relacionados con la desventaja en la educación, como la pobreza, las disparidades entre hombres y mujeres y la discapacidad, suelen estar asociados también a la desventaja en el mercado laboral. No se trata de una coincidencia: el desarrollo desigual de las competencias, las normas sociales y la discriminación en el mercado de trabajo se conjugan para llegar a este resultado.

Para algunos, en particular en los países ricos, estos peligros están asociados a largas temporadas de desempleo. Dejar a los jóvenes en condiciones de desempleo o subempleo durante largos periodos no solo es desperdiciar un precioso recurso a corto plazo sino también poner en riesgo sus carreras a largo plazo.

En países con altos índices de pobreza y poco apoyo estatal a los desempleados, los jóvenes de medios desfavorecidos, que son también quienes suelen tener un nivel de competencias más bajo, no tienen otra opción que tomar cualquier trabajo que encuentren, muchas veces en condiciones inaceptables. Si las políticas se centran en la creación de más puestos de trabajo es probable que se pase por alto el hecho de que para la mayoría de los jóvenes desfavorecidos de esos países el problema no radica en la falta de empleos sino en que están atrapados en trabajos mal remunerados.

La falta de competencias no es el único motivo por el cual muchos jóvenes no pueden conseguir un trabajo remunerado con un salario digno. El estancamiento económico, la corrupción política y el nepotismo también pueden jugar un papel, como fue evidente a todas luces en el periodo

prerrevolucionario en Egipto. En una encuesta de 2009, el 90% de los jóvenes se quejaban del nepotismo en el mercado de trabajo, y el 84% estimaba que la corrupción crecía en el país. Los jóvenes pensaban que su futuro dependía en gran medida de sus conexiones con el Gobierno (Wardany, 2012).

A pesar de la creciente atención que se presta en las políticas a las condiciones laborales de los jóvenes, no hay datos suficientes para calibrar la medida del desfase entre competencias y empleo en los países. Además, los mismos marcadores puede que no registren plenamente la naturaleza de los problemas de los jóvenes en relación con el mercado de trabajo en diferentes contextos. El desempleo juvenil puede ser un buen indicador en los países ricos, pero el empleo precario o muy mal remunerado puede ser más apropiado en los países de bajos y medianos ingresos, aunque también es más difícil de medir de manera sistemática. En los últimos años se han hecho algunos intentos por resolver estos problemas en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), pero las dificultades persisten (Recuadro 3.4).

Muchos jóvenes se enfrentan con dificultades para obtener trabajo

Buscas un trabajo y te piden que tengas un diploma de escuela secundaria, pero no lo tienes.

– una joven de México

Las cifras de desempleo dan una primera idea de cuántas personas que buscan activamente empleo no encuentran las oportunidades de trabajo que quisieran, especialmente en los países más ricos. En 2011 se contaban como desempleados un 13% de los jóvenes de todo el mundo, lo que equivale a 75 millones de jóvenes, casi cuatro millones más que antes de que se desencadenara la crisis económica en 2007 (OIT, 2012a).

La mayoría de los jóvenes quieren trabajar pero son muchos los que afrontan problemas para obtener su primer empleo. Para algunos, especialmente aquellos con niveles de educación más altos cuyas expectativas han crecido, la dificultad reside en encontrar un trabajo que responda de la mejor manera a sus aspiraciones.

Recuadro 3.4. Trabajo decente y productivo para todos: el empleo en los ODM

La importancia del trabajo para el programa de desarrollo internacional está consagrada en el primero de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que apunta a erradicar la pobreza extrema y el hambre, y una de cuyas tres metas es lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha elaborado una definición de “trabajo decente” que intenta ir más allá del planteamiento de hacer simplemente que la gente consiga un puesto de trabajo prescindiendo de su grado de calidad. Define el trabajo decente como el trabajo que da al individuo la oportunidad de ganar lo suficiente para sí mismo y su familia de modo que pueda evitar la pobreza, no solo temporalmente sino de forma permanente. ... Un trabajo decente proporciona seguridad social y garantiza la protección mediante leyes laborales, así como una voz en el lugar de trabajo a través de Organizaciones de trabajadores libremente elegidas (Schmidt, 2007, p. 4).

La medición de los progresos en la consecución de esta meta está plagada de dificultades técnicas. Los índices de desempleo, es decir la proporción de la fuerza de trabajo constituida por quienes carecen de empleo pero están disponibles para asumir uno y lo buscan activamente, no son lo que cabría esperar, pese a ser la comidilla de los titulares de los medios de información. Las personas que no buscan un puesto de trabajo por la sencilla razón de que no tienen perspectivas de encontrarlo quedan fuera de las estadísticas de desempleo en la mayoría de los países, y la cobertura de los sectores rural y no estructurado es desigual. Además, los jóvenes más desfavorecidos de los países en desarrollo a menudo no están desempleados sino que tienen trabajos mal remunerados, o bien a tiempo parcial, o inseguros y con condiciones laborales difíciles.

Por ello, la OIT ha elaborado cuatro indicadores interconectados para medir los progresos en la consecución de la meta de los ODM referente al trabajo decente y productivo:

- La relación empleo-población compara el número de personas que trabajan con la población total. A diferencia de la tasa de desempleo, no hace una distinción entre

quienes buscan activamente un empleo y quienes no. Pero el indicador tiene carencias. Es particularmente bajo en Asia Meridional y los Estados Árabes debido a la baja participación de las mujeres en la fuerza de trabajo. Una caída de esta relación puede ser positiva si obedece a que los jóvenes permanecen más tiempo en la enseñanza, como ha ocurrido en Asia Oriental. Pero una caída sin un aumento concomitante en la matrícula escolar indica que el mercado de trabajo se retrae.

- La pobreza laboral representa la proporción de personas ocupadas que viven por debajo del umbral de pobreza. El trabajo de una persona no se considera decente si no reporta un ingreso suficiente para que esta y su familia puedan salir de la pobreza.
- El trabajo vulnerable se define estadísticamente como la proporción de trabajadores independientes (por cuenta propia) que no tienen empleados, o que trabajan para su familia. Aunque no todos son necesariamente vulnerables, tienen menos probabilidades de contar con arreglos laborales formales, y en consecuencia es más probable que carezcan de condiciones de trabajo decentes, seguridad social adecuada y una “voz” que los represente a través de sindicatos y organizaciones análogas. Los cambios en la proporción de trabajadores vulnerables son correlativos a los de la pobreza laboral.
- El crecimiento de la productividad laboral, es decir el crecimiento del producto interno bruto (PIB) por persona ocupada, es una medida de la capacidad del entorno económico de un país para crear y sostener oportunidades económicas.

Cada uno de estos indicadores tiene imperfecciones y ambigüedades. Habida cuenta de estos problemas, en el presente Informe se utilizan principalmente mediciones que permiten distinguir entre cantidad del trabajo (posibilidades de los jóvenes de encontrar empleo y tiempo que requiere ascender en la escala laboral) y calidad del trabajo (si tienen un empleo remunerado por encima del umbral de pobreza).

Fuentes: OIT (2009a, 2010b, 2011b); Schmidt (2007); Naciones Unidas (2011b).

El primero de los Objetivos de Desarrollo del Milenio tiene una meta referida al logro de empleo pleno y productivo, y trabajo decente para todos

Los índices de desempleo son entre dos y tres veces más altos para los jóvenes que para los adultos.

Otros se encuentran en una situación más desesperada.

Los jóvenes tienen más probabilidades de estar sin trabajo que los adultos

Si bien no es sorprendente que los jóvenes tengan más probabilidades de estar sin trabajo que las personas mayores cuando aguardan la oportunidad de entrar por primera vez en el mercado laboral, en numerosos países los obstáculos a un buen empleo son casi insuperables para la mayoría de los jóvenes.

En el mundo entero, los índices de desempleo son entre dos y tres veces más altos para los jóvenes que para los adultos, presentando grandes disparidades en algunas regiones y países. En el Oriente Medio, el desempleo juvenil se sitúa en un 25%, frente al 6% para los adultos. El índice es seis veces más elevado para los jóvenes en Egipto, dos veces y media más en Sudáfrica y cuatro veces más en Italia (Gráfico 3.11). En algunos países, esta disparidad se traduce en un número considerable de jóvenes desempleados: casi uno cada dos en Sudáfrica. Además, estos son solo índices de desempleo oficiales, que ocultan números posiblemente mucho mayores de jóvenes que tienen un empleo a tiempo parcial, que trabajan por una paga muy baja, o que han optado por permanecer totalmente al margen del mercado laboral.

Muchos jóvenes tienen que esperar mucho para encontrar trabajo

Los índices de desempleo juvenil son altos debido en parte a que el tiempo que lleva encontrar trabajo es aun más largo a raíz de la recesión económica. El desempleo prolongado puede ser particularmente perjudicial para los jóvenes, pues los deja con pocas esperanzas de ganar un salario digno a lo largo de su vida.

En los países europeos, quienes tienen escasos logros en el plano educativo es muy probable que tropiecen con dificultades para entrar por primera vez en el mercado laboral. A mediados de la década del 2000, más del 40% de los jóvenes de entre 15 y 29 años de Grecia e Italia estaban desempleados, incluso cinco años después de haber dejado la enseñanza.

Los jóvenes con mejor educación hacían una transición más rápida al empleo: había grandes disparidades en los índices de desempleo entre quienes no habían completado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y quienes sí lo habían hecho, y las disparidades seguían existiendo diez años después que dejaran la enseñanza (OCDE, 2008). Es probable que las desastrosas circunstancias económicas de estos países acentúen la diferencia entre quienes tienen niveles de educación distintos.

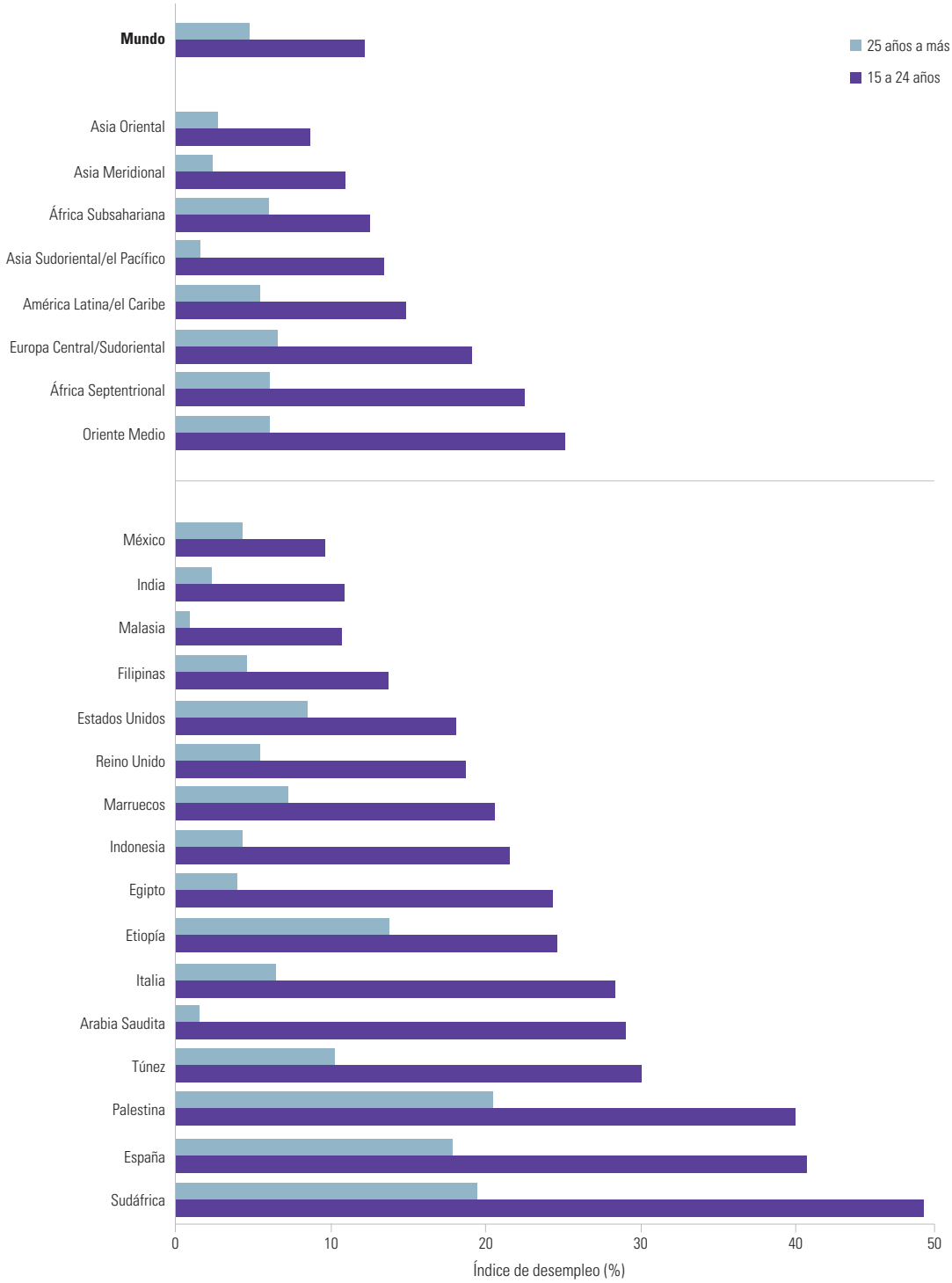
En otras partes del mundo, los jóvenes también esperan mucho tiempo para conseguir trabajo. En un estudio de la OIT realizado en ocho países,⁶ más del 40% de los jóvenes desempleados de cada país hacía más de un año que estaban sin trabajo. En la República Árabe Siria, más del 70% entraban en esta categoría. En Egipto, el 25% hacía más de dos años que estaban desempleados. La mayoría dijeron estar dispuestos a aceptar un trabajo aunque no fuera acorde con su educación (Matsumoto y Elder, 2010). Un examen de 13 países africanos reveló que en ocho de ellos, los jóvenes tenían que esperar más de cinco años entre la escuela y el trabajo; en Mozambique la espera se acercaba a los siete años (García y Fares, 2008).

Algunos jóvenes no esperan para trabajar, pero aceptan empleos que están por debajo de su nivel de calificación. Recientemente, los medios informativos han prestado especial atención a la aparente "sobreeducación" de los jóvenes que han llegado a niveles de enseñanza superiores. En países como Australia, Bélgica, el Canadá y los Estados Unidos, se considera que alrededor de una quinta parte de los jóvenes están sobrecalificados para el trabajo que realizan. Para algunos, esta situación es pasajera, y dura mientras esperan un trabajo mejor, pero otros puede que sigan realizando trabajos que no se adecúan a sus calificaciones durante varios años (Quintini, 2011). En muchas regiones del mundo, empero, la realidad es que la inmensa mayoría de los jóvenes no acaba la escuela secundaria, y se enfrenta con problemas mucho más graves para encontrar un trabajo suficientemente remunerado que les permita sustentarse a sí mismos y a sus familias.

6. Azerbaiyán, China, Egipto, Kosovo, Mongolia, Nepal, la República Árabe Siria y la República Islámica del Irán.

Gráfico 3.11. En muchos países el desempleo de los jóvenes es más del doble del desempleo de los adultos

Índices de desempleo juvenil (15 a 24 años) y adulto (25 años a más), por región y en algunos países, último año sobre el que se dispone de datos (2006-2010)



Fuente: OIT (2012a).

Los jóvenes con menor nivel de educación son muy vulnerables al desempleo

En algunos países ricos de lengua inglesa se usa el término NEET: *not in employment, education or training* (no estudia ni trabaja ni recibe formación), equivalente del NI-NI (ni estudia ni trabaja) para referirse a un grupo de jóvenes que los gobiernos están particularmente preocupados por ayudar para que se reintegren a la enseñanza o al trabajo. Los jóvenes de esta categoría, que pueden o no estar buscando activamente trabajo, corren un mayor riesgo de sufrir el desempleo o percibir salarios más bajos en su vida futura, y es probable que acaben padeciendo problemas psicológicos y de salud si siguen desempleados durante mucho tiempo. La magnitud del problema es grande en los países de la OCDE, especialmente para quienes tienen niveles de educación más bajos.

Se calcula que en 2011 integraban la fuerza de trabajo mundial 29 millones de personas menos que antes del estallido de la crisis, siendo los jóvenes los más afectados (OIT, 2012a). Entre los jóvenes europeos, los que tenían niveles más bajos de educación fueron los más perjudicados. Si bien los efectos han sido leves en Alemania, los índices de desempleo en España aumentaron sensiblemente entre 2007 y 2009, particularmente respecto de quienes no habían concluido la enseñanza secundaria (Gráfico 3.12).

Muchas jóvenes no cuentan en la fuerza de trabajo

Por lo común, el entorno de trabajo [como jornalero] no es cómodo para las mujeres. Suelen ser los hombres los que trabajan en este régimen porque exige mucho esfuerzo. Por eso, las mujeres generalmente no consiguen el tipo de trabajo que quieren. Y para ser contratadas en una oficina siempre piden papeles [calificaciones] y más preparación. Si no los tienes, nadie te contrata y todo es muy difícil. Y los jóvenes como nosotros, que hemos abandonado los estudios, nunca podemos conseguir papeles. Por eso, ni siquiera tratamos de hacerlo.

– una joven de Etiopía

Las cifras de desempleo ocultan el hecho de que algunos jóvenes dejan de buscar trabajo porque

no creen que vayan a encontrarlo. Las personas que no están estudiando ni están empleadas ni buscan activamente trabajo se suelen clasificar como “inactivas”, aunque su inactividad es más fruto del mercado laboral que de su propia voluntad. Si se incluye a quienes se desalienta de participar en la fuerza de trabajo, el índice de desempleo aumenta considerablemente: se duplica en el Camerún, por ejemplo, y crece alrededor de un cuarto en Jordania, México y Turquía (Understanding Children’s Work, 2012).

Las mujeres representan con frecuencia una mayoría de las personas clasificadas como “inactivas”. Sin embargo, su manera de ver sus oportunidades vitales depende de las oportunidades efectivas que ofrece el mercado de trabajo. En las zonas urbanas de China, los jóvenes de ambos sexos tienen aspiraciones muy similares en general, pero en Egipto y el Nepal, donde las posibilidades de trabajo de las mujeres son limitadas, las jóvenes destacan la importancia de la vida familiar mientras que los jóvenes ponen más el acento en el empleo y el dinero (Pastore, 2012).

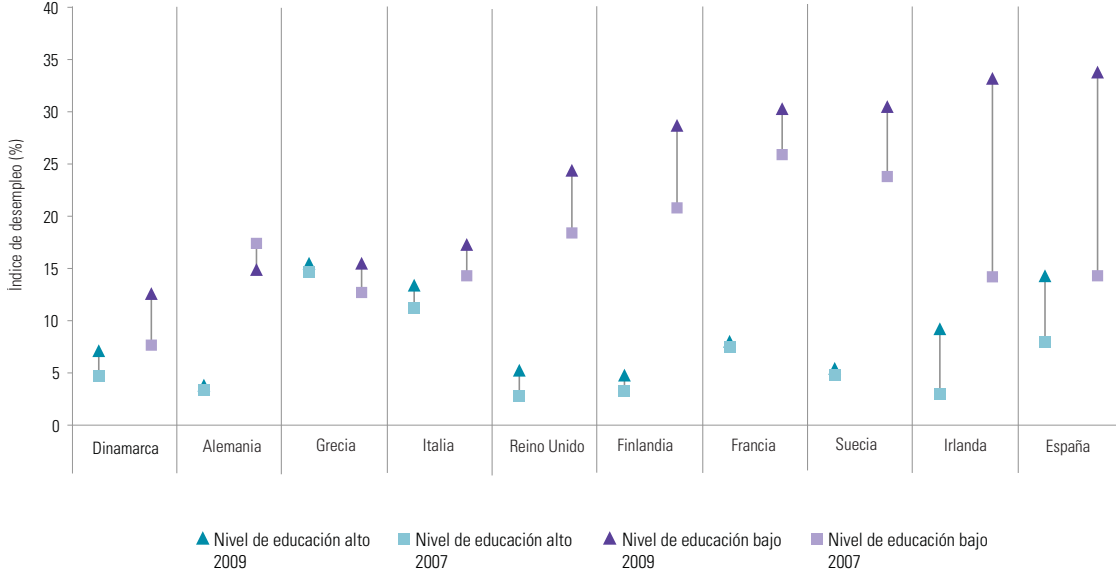
Los jóvenes suelen trabajar muchas horas en el hogar y en empleos informales, que son menos visibles para los encargados de la formulación de políticas. El análisis de encuestas recientes de la fuerza de trabajo en nueve países realizado para este Informe revela que en todos ellos había más mujeres que varones entre los jóvenes clasificados como inactivos, a menudo de manera significativa. (Understanding Children’s Work, 2012). En Jordania, el 37% de las mujeres se clasificaba como inactivas, frente al 10% de los varones. En Turquía, las cifras eran 52% y 16%. Las disparidades entre hombres y mujeres solían ser muy grandes entre jóvenes que habían abandonado el sistema educativo tras haber terminado apenas la escuela primaria. En Jordania, más del 80% de los jóvenes que sólo habían cursado la enseñanza primaria no estaban buscando activamente trabajo, frente al 20% de los jóvenes (Gráfico 3.13).

Al excluir a los jóvenes que no buscan activamente trabajo, las estadísticas de desempleo nada revelan acerca de porqué las jóvenes no ocupan puestos de trabajos remunerados. ¿Es por causa de responsabilidades familiares, presiones

En 2011 hubo 29 millones de puestos de trabajo menos que antes de la recesión económica

Gráfico 3.12. Los jóvenes con bajos niveles de educación se han visto más perjudicados por la crisis económica en Europa

Índices de desempleo entre personas de 16 a 35 años por nivel de educación en algunos países, 2007 y 2009

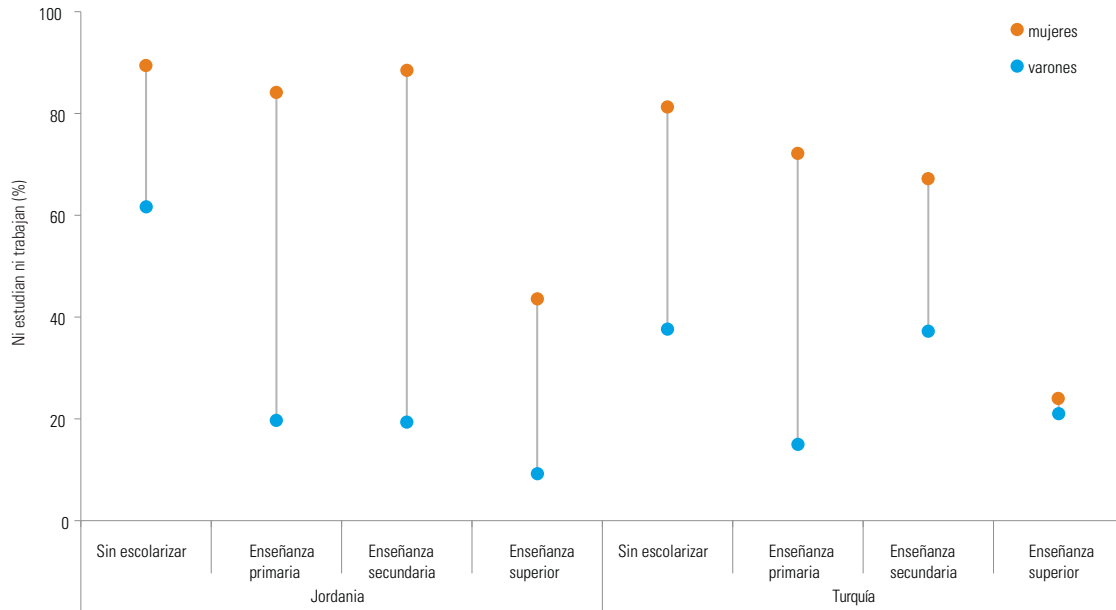


Nota. Por "nivel de educación bajo" se entiende el haber completado el primer ciclo de la enseñanza secundaria o niveles inferiores. Por "nivel de educación alto" se entiende el haber completado la enseñanza superior.

Fuente: Livanos y Núñez (2012).

Gráfico 3.13. En Jordania y Turquía, muchas jóvenes no buscan trabajo

Porcentaje de jóvenes de 15 a 24 años clasificados como "inactivos", por sexo y nivel de educación en Jordania y Turquía, último año sobre el que se dispone de datos



Fuente: Understanding Children's Work (2012).

A causa de las prácticas discriminatorias a las mujeres les resulta más difícil encontrar trabajo

culturales o discriminación en el mercado laboral? En Dar es Salaam (República Unida de Tanzania), el 68% de las jóvenes que no buscaban activamente trabajo dijeron que ello era así porque pensaban que no lo encontrarían (Kondylis y Manacorda, 2008). Esto indica que el motivo radica más probablemente en la discriminación que en otros factores.

La carga del trabajo doméstico desigualmente repartida restringe en muchos casos la participación de las mujeres en el mercado de trabajo. En Etiopía, las mujeres dedican seis veces más tiempo que los hombres al trabajo en el hogar, y aproximadamente la mitad que los varones al trabajo remunerado. El 43% de las mujeres eran trabajadoras familiares no remuneradas, y las empleadas eran predominantemente temporeras. Las mujeres, en particular las más jóvenes, ganaban menos que los hombres. Asimismo, las mujeres estaban en desventaja por la división del trabajo tanto en el hogar como en el mercado laboral (Kolev y Robles, 2010; Robles, 2010).

Las mujeres que buscan trabajo es probable que tengan que esperar más que los varones jóvenes para encontrarlo. En Jordania, dos terceras partes de las jóvenes están disponibles para trabajar. De ellas, hasta una de cada tres está desempleada. En cambio, del 90% de los jóvenes disponibles para trabajar, el 16% estaba desempleado en 2007. (Understanding Children's Work, 2012). El incremento de la educación femenina en Jordania en los últimos años, hasta el punto de que la matrícula de mujeres es superior a la de varones especialmente en las zonas urbanas, no parece, empero, redundar en el mejoramiento de sus posibilidades de trabajo (Amer, 2012). En Egipto, menos de la cuarta parte de las mujeres de 15 a 29 años están económicamente activas, un tercio de la tasa correspondiente a los varones. Las mujeres que llegan a ingresar en la fuerza de trabajo pasan por un período de espera más largo, y en 2006, el 75% hacía ya cinco años que buscaba trabajo (Assaad y Barsoum, 2007).

Estas observaciones indican no solo que los factores culturales mantienen a las jóvenes alejadas del mercado laboral sino también que las prácticas discriminatorias les hacen más difícil encontrar trabajo. Las que efectivamente

lo consiguen, es posible que reciban una remuneración más baja, aunque un mayor nivel de educación puede modificar la situación, como las experiencias de la India y el Pakistán lo ilustran (Recuadro 3.5).

Los jóvenes con discapacidades son objeto de discriminación en la enseñanza y el trabajo

A los jóvenes con discapacidades les resulta particularmente difícil el acceso tanto a la enseñanza como al trabajo. En Malawi y Swazilandia, menos de la mitad de los jóvenes de entre 15 y 29 años que tienen alguna discapacidad nunca habían ido a la escuela, y su tasa de empleo era inferior al 3% en Swazilandia y del 28% en Malawi (Eide, 2012).

La Encuesta nacional de Kenya sobre personas con discapacidad de 2008 reveló que el 3,6% de los jóvenes de entre 15 y 24 años tenían discapacidades, siendo las más comunes las visuales y las físicas (el 1,1% cada una). Para más del 90% de esos jóvenes, su discapacidad era un "gran problema" en su vida, y en la semana anterior a la encuesta, solo el 8% había realizado un trabajo remunerado, mientras que el 14% había trabajado en una empresa familiar. Más del 50% no habían trabajado (Kenya NCADP, 2008; Kett, 2012). Muy pocos jóvenes kenyanos que viven con discapacidades prosiguen los estudios después estudian del nivel primario. Entre las dificultades con que tropiezan en relación con el empleo figuran la falta de puestos de trabajo adecuados, la escasa o nula adaptación de los lugares de trabajo, las limitadas expectativas de la familia y los empleadores, y la falta de redes (Mugo y otros, 2010). No solo no pueden encontrar trabajo, sino que únicamente el 1,8% de todas las personas con discapacidades que viven en zonas urbanas recibían algún tipo de prestación social, subsidio por discapacidad u otra ayuda financiera (Kenya NCADP, 2008).

Recuadro 3.5. En la India y el Pakistán, las trabajadoras con mayor educación obtienen beneficios

En la India y el Pakistán, como en muchos países en desarrollo, el empleo asalariado ordinario es una parte pequeña e incluso decreciente del mercado laboral. En ambos países, las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de quedar al margen de la fuerza de trabajo.

En la India, el 39% de las mujeres no se contabiliza como parte de la fuerza de trabajo, frente al 12% de los hombres. La proporción asciende hasta el 70% en el caso de las mujeres sin educación de las zonas urbanas. Muchas mujeres, a menudo las que tienen niveles más bajos de educación, están obligadas a realizar trabajos desagradables. Las mujeres indias sin educación de las zonas rurales tienen alrededor de un 55% de posibilidades de ser trabajadoras familiares no remuneradas, y casi un 25% de realizar trabajos ocasionales de algún tipo.

En el Pakistán, mientras que los hombres tienen un 8% de posibilidades de quedar excluidos del mercado de trabajo, para las mujeres la cifra asciende al 69%, y solo disminuye en el caso de las pocas mujeres con una escolarización superior a los diez años. Su número es escaso en el país: solo el 18% alcanzaban esa condición en 2007.

Con referencia a quienes encuentran trabajo, los hombres ganan en promedio un 60% más que las mujeres. La brecha salarial es mayor en el caso de quienes tienen bajos niveles de lectura, escritura y aritmética. Ahora bien, la educación puede hacer que los ingresos de las mujeres sean muy superiores. En el Pakistán, las mujeres con un alto nivel en lectura y escritura ganaban un 95% más que las analfabetas, mientras que el diferencial era sólo del 33% entre los hombres.

A partir de estos ejemplos de la India y el Pakistán puede decirse que la expectativa cultural es que las mujeres, incluso las que tienen mayor educación, permanezcan en el hogar cuidando de su familia. Los años de educación, pues, tienen un efecto muy limitado en la participación de las mujeres en general en el mercado de trabajo. Sin embargo, la educación puede tener un fuerte efecto en relación con sus ingresos, lo que indica que invertir en la educación de las mujeres puede producir dividendos, siempre que estas participen en la fuerza de trabajo y consigan empleo.

Fuente: Aslam y otros (2010).

Abandonar la escuela prematuramente relega a los jóvenes a trabajos mal remunerados

Un tapicero como yo puede hacer unas 30 libras egipcias por día. Quince se gastan en transporte y 15 en comida, entonces vuelvo a casa con los bolsillos vacíos.

– un joven de Etiopía

Muchos jóvenes no pueden darse el lujo de permanecer desempleados y se ven obligados a ocupar empleos de mala calidad que son inseguros, mal remunerados y exigen con frecuencia largas horas de trabajo. Para algunos, esto puede ser un medio de acceso a un empleo más estable y gratificante. Mas para muchos otros, ese trabajo es una trampa de la que resulta difícil escapar.

Se estima que, en todo el mundo, unos 152 millones de jóvenes –el 28% del total de los jóvenes trabajadores– reciben una paga inferior a 1,25 dólares estadounidenses al día, una

cantidad que no es probable que les permita a ellos y sus familias salir de la pobreza (Understanding Children's Work, 2012). En países como Burkina Faso, Camboya, Etiopía y Uganda, trabajar por salarios inferiores al umbral de pobreza es un fenómeno mucho más generalizado que no trabajar en absoluto (OIT, 2011b).

En los países de bajos ingresos, los jóvenes con menos educación, que no pueden permitirse esperar hasta encontrar el tipo de empleo adecuado, son los que corren el mayor riesgo de ocupar un puesto de trabajo mal remunerado. En algunos países de ingresos medianos como el Brasil, en cambio, el desempleo juega un papel más importante (Recuadro 3.6).

Los jóvenes tienen más probabilidades que los adultos de ganar salarios muy bajos. En Uagadugú (Burkina Faso), alrededor del 90% de los jóvenes de 15 a 19 años y el 80% de los de 20 a 24 años ganan menos que el salario

Más de la cuarta parte de los jóvenes trabajadores reciben una paga inferior a 1,25 dólares estadounidenses al día

mínimo oficial, y las personas mayores ganan en promedio casi dos veces y media más que los adultos jóvenes (Nordman y Pasquier-Doumer, 2012). Si bien los jóvenes pueden esperar por lo general que su paga aumente con la edad, el hecho de ganar menos que el salario mínimo no les aporta suficiente dinero para satisfacer sus necesidades cotidianas.

En muchos países hay una estrecha relación entre el bajo nivel de educación y la pobreza laboral (Gráfico 3.14). Esto puede obedecer en parte a que los niveles de educación tienden a ser bajos cuando existen otros obstáculos para encontrar un trabajo bien remunerado, pero también es probable que los bajos niveles de educación sean con frecuencia la razón principal por la que los jóvenes ocupan puestos de trabajo mal remunerados. En Camboya, por ejemplo, el 91% de los jóvenes sin educación trabajan por salarios inferiores al umbral de pobreza, frente a menos del 67% de quienes han completado la enseñanza secundaria y el 15% de los que han cursado estudios superiores. En Zambia, alrededor de tres cuartas partes de los jóvenes trabajadores que han recibido educación

primaria o inferior ganan un salario que está por debajo del umbral de pobreza; los jóvenes con educación secundaria están en condiciones algo mejores, mientras que para la minoría que ha llegado a niveles de educación superiores, las tasas de pobreza son muy bajas.

Haber completado la enseñanza secundaria incide de diferente manera, según el lugar en que se vive y el sexo, en el hecho de que los jóvenes posean las competencias necesarias para conseguir un empleo adecuadamente remunerado. En Nepal, menos del 30% de las mujeres de las zonas rurales o urbanas que han concluido la enseñanza secundaria ganan un salario por encima del umbral de pobreza (Gráfico 3.16). Por su parte, los varones que no han terminado siquiera la enseñanza secundaria tienen más probabilidades de percibir un salario adecuado que las jóvenes poseedoras de una mejor educación; más del 40% ganan por encima del umbral de pobreza.

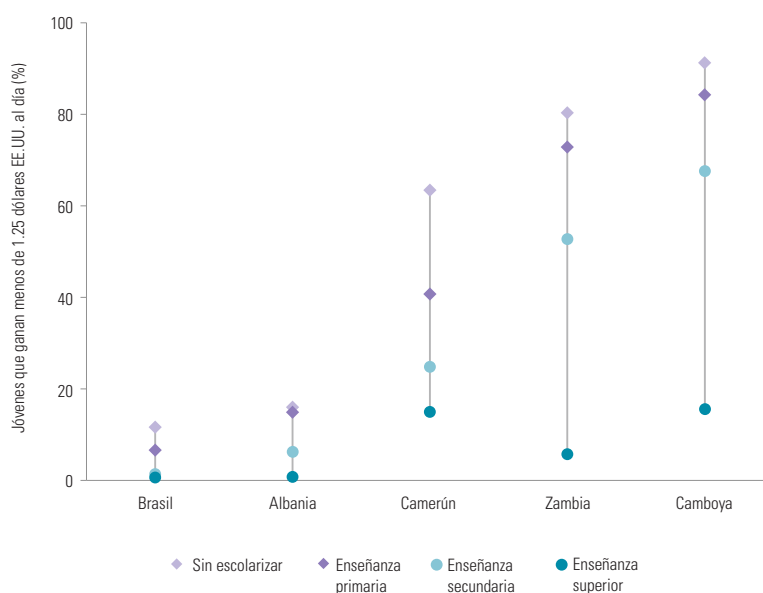
Se aprecian disparidades entre los sexos asimismo acusadas en Azerbaiyán, Egipto, Mongolia y la República Islámica del Irán. Es probable que las razones difieran de un país a otro, y que en parte tengan que ver con el hecho de que las mujeres jóvenes que realizan tareas domésticas en el hogar no son remuneradas. Pero teniendo en cuenta que las jóvenes, al igual que los jóvenes, pertenecientes a medios desfavorecidos suelen necesitar recursos para la supervivencia propia y la de sus familias, y que esas disparidades de sexo probablemente persistirán en el tiempo, las razones que las sustentan merecen una mayor atención de las instancias normativas.

Conclusión

Se ejerce cada vez más presión sobre los gobiernos para que velen por que los jóvenes tengan las competencias que les permitan encontrar buenos trabajos. Puede que los jóvenes tengan que afrontar tiempos aun más difíciles a medida que crezca la demanda de calificaciones para seguir el ritmo de los cambios estructurales que traen aparejados la urbanización, los adelantos tecnológicos y la transición hacia una economía verde.

Gráfico 3.14. Los bajos niveles de educación conducen a la pobreza laboral

Porcentaje de jóvenes empleados (de 15 a 24 años) que ganan menos de 1,25 dólares estadounidenses al día, por resultados educativos, en algunos países, último año sobre el que se dispone de datos



Fuente: *Understanding Children's Work* (2012). [fin figure 3.14]

Recuadro 3.6. Alto desempleo en el Brasil, trabajo mal remunerado en el Camerún

Comparar un país de ingresos medianos como el Brasil con uno de bajos ingresos como el Camerún arroja luz sobre las diferentes formas que puede adoptar la desventaja de los jóvenes en el mundo del trabajo.

En el Brasil, el desempleo juvenil es un gran problema. Del 63% de los jóvenes que participan en el mercado laboral, casi una quinta parte están desempleados. El desempleo de los jóvenes es alrededor del triple del desempleo de los adultos. Particularmente afectados se ven las jóvenes y los jóvenes de ambos sexos del medio urbano, así como aquellos con menor grado de educación (Gráfico 3.15).

En el Camerún, la situación es bastante diferente. La mayoría de los jóvenes trabajan, inclusive muchos que siguen cursando estudios. El índice de desempleo es solo de aproximadamente el 1% en las zonas rurales, mientras que en las urbanas aumenta al 9% en el caso de los varones y al 14% en el de las mujeres. Es particularmente alto entre los jóvenes con niveles de educación más altos. Los desempleados se cuentan por lo general entre las personas más acomodadas. Si bien tienen verdaderas dificultades para encontrar trabajo, pueden permitirse esperar hasta conseguir lo que consideran un empleo aceptable. Por motivos de supervivencia, los pobres pocas veces pueden optar por esperar.

El mayor problema en el Camerún es el de la pobreza laboral, que padecen muchos jóvenes de entornos de bajos ingresos. La agricultura proporciona puestos de trabajo a un gran número de jóvenes con bajos niveles de educación, pero muchos reciben una remuneración insuficiente. Dos tercios de los jóvenes de las zonas rurales sin educación trabajan por menos de 1,25 dólares estadounidenses al día, siendo las mujeres las que se encuentran en peores condiciones económicas. Aun cuando la educación marca una diferencia, alrededor del 40% de quienes tienen estudios secundarios y viven en zonas rurales se encuentran en condiciones de pobreza laboral. Algo mejor es la situación de los residentes urbanos, con o sin educación: se hallan en condiciones de pobreza laboral una quinta parte de los que carecen de educación, frente a una décima parte de quienes han cursado estudios secundarios.

En el Brasil, en cambio, la pobreza laboral es un problema mucho menor. Son muy pocos los jóvenes con al menos educación secundaria que trabajan por menos de 1,25 dólares estadounidenses al día. Pero también en este caso, hay alrededor de una tercera parte de jóvenes rurales con solo estudios primarios, en su mayoría trabajadores agrícolas, cuyos ingresos no son suficientes para sacarlos de la pobreza.

En el Camerún, dos tercios de los jóvenes de las zonas rurales carentes de educación trabajan por menos de 1,25 dólares estadounidenses al día

Fuente: Understanding Children's Work (2012).

Gráfico 3.15. Desempleo frente a pobreza laboral en el Brasil y el Camerún

Índice de desempleo juvenil (15 a 24 años) y jóvenes que ganan menos de 1,25 dólares estadounidenses al día en el Brasil y el Camerún



Fuente: Understanding Children's Work (2012).

CAPÍTULO 3

Colmar el déficit de competencias básicas es hoy más urgente que nunca

Lamentablemente, un gran número de jóvenes abandonan los estudios sin haber adquirido siquiera las competencias básicas necesarias para evitar algunas de las peores formas de desventaja en el mercado de trabajo.

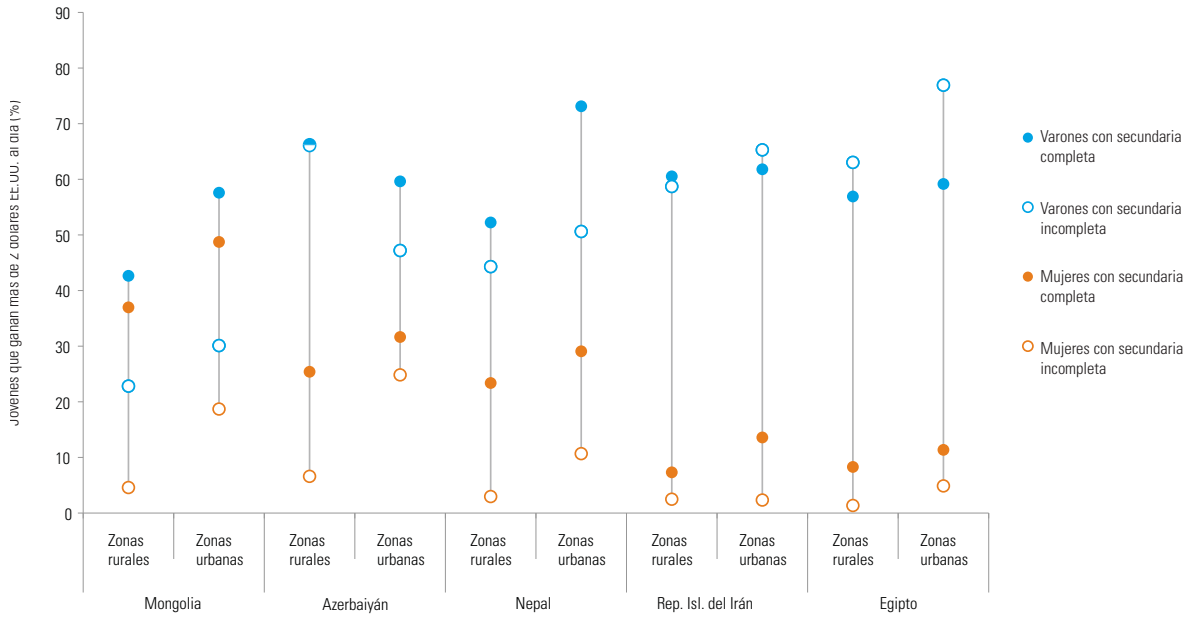
Estos jóvenes seguramente carecen de las habilidades que se requieren para adaptarse con flexibilidad a los cambios que se van produciendo en los lugares de trabajo.

En los países más ricos, quienes tienen un bajo nivel de educación, y tienen que afrontar tempranamente el desempleo, corren un mayor riesgo de permanecer sin trabajo durante largos periodos, con los efectos negativos que ello conlleva para sus ingresos futuros.

Los problemas con que tropiezan muchos jóvenes en los países pobres son aun más graves. Quienes carecen de competencias básicas se enfrentan con la perspectiva de una paga extremadamente baja, apenas suficiente para su propia supervivencia, y menos aún para ayudar a sus familias. Colmar el déficit de competencias básicas es hoy más urgente que nunca.

Gráfico 3.16. Las jóvenes suelen quedar relegadas a los trabajos mal remunerados

Porcentaje de jóvenes (de 15 a 29 años) que trabajan por encima del umbral de pobreza (más de 2 dólares estadounidenses al día), por sexo, resultados educativos y zona en Mongolia, Azerbaiyán, Nepal, la República Islámica del Irán y Egipto, último año sobre el que se dispone de datos



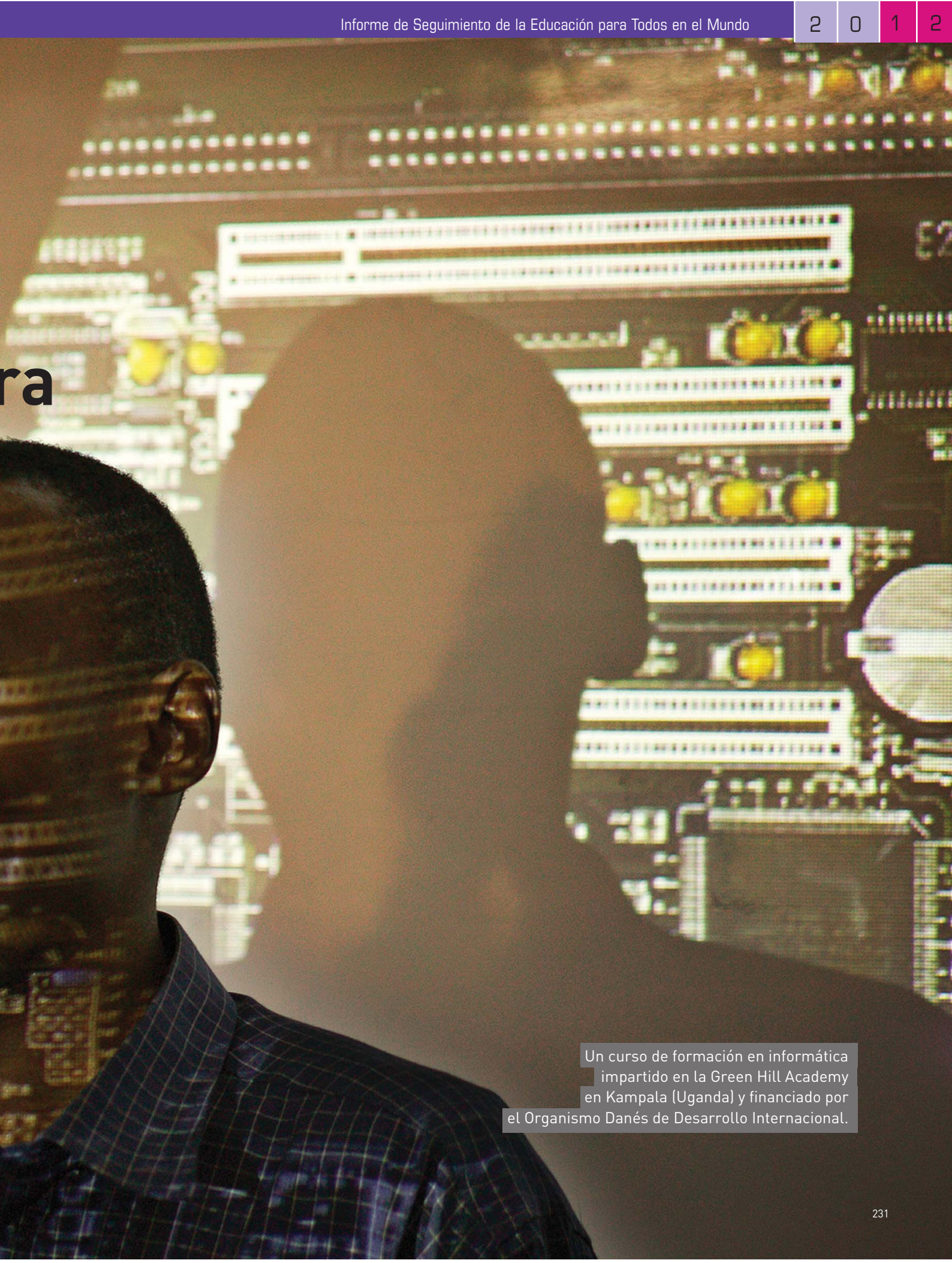
Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2012) basados en los datos de la Encuesta sobre la transición de la escuela al trabajo (OIT, 2011c).

Capítulo 4

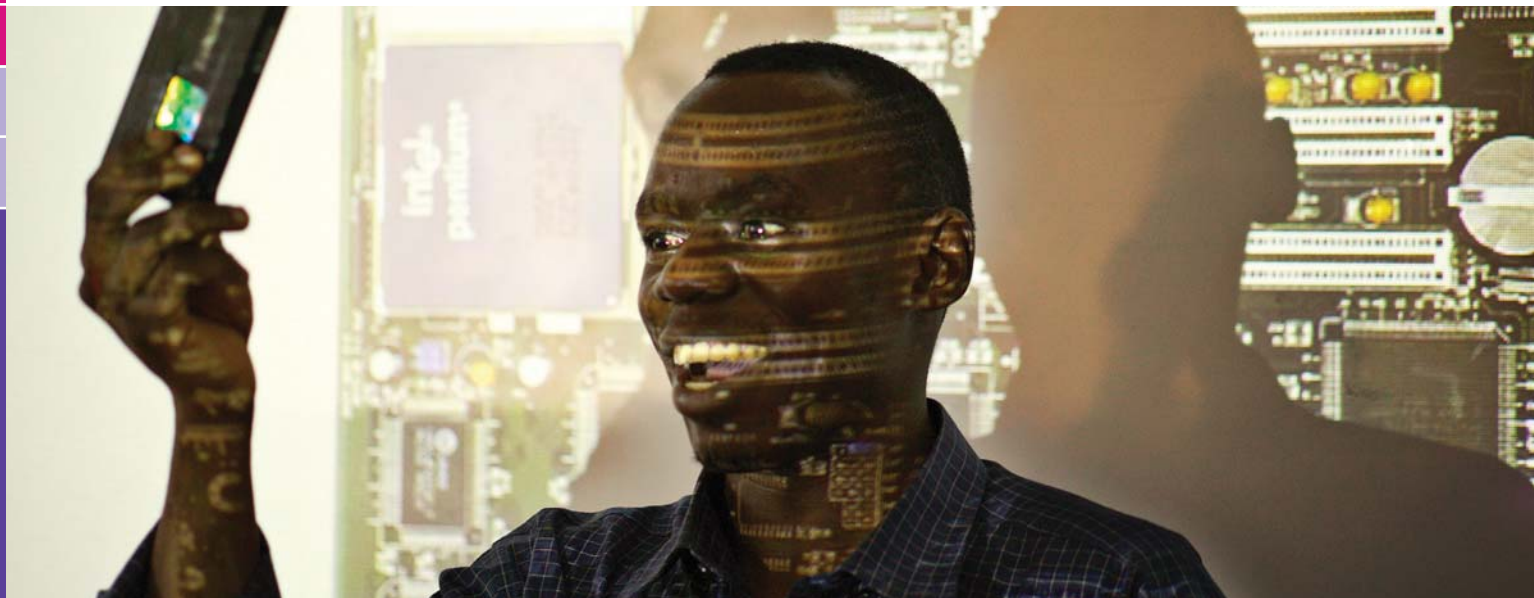
Invertir en las competencias para la prosperidad

Fotografía: Mikkel Ostergaard/Panos

ra

A person in a blue checkered shirt is seen from the side, looking at a large screen. The screen displays a complex data visualization or software interface with various charts, graphs, and text. The background is dark, and the screen is the primary source of light. The person's head is in the foreground, and the screen is in the background.

Un curso de formación en informática impartido en la Green Hill Academy en Kampala (Uganda) y financiado por el Organismo Danés de Desarrollo Internacional.



El desarrollo de competencias es esencial para reducir la pobreza y promover el crecimiento	233
Muchos gobiernos descuidan las competencias y los desfavorecidos son quienes más salen perdiendo	238
Estimular la financiación para desarrollar las competencias de los jóvenes desfavorecidos	244
Conclusión	258

El desarrollo de competencias es una inversión acertada por su importancia esencial para reducir el desempleo, las desigualdades y la pobreza, y promover el crecimiento. En este capítulo se exponen las razones económicas que justifican la inversión en educación y en competencias, se aportan indicaciones sobre la importancia de invertir en estrategias equitativas de desarrollo de competencias y se determinan sectores donde podrían encontrarse fondos adicionales para impartir competencias a los jóvenes desfavorecidos

Introducción

Cuando los jóvenes sufren, sufre todo el país. Cuando mejora la vida de los jóvenes, también mejora la situación del país. Son procesos que van de la mano. Si una persona abre un negocio, puede crear oportunidades de empleo para muchas personas. Si hay 10 empresarios que contratan a 100 personas cada uno, el efecto en el desempleo será muy positivo.

– Un joven de Etiopía

La función clave del desarrollo de competencias para fomentar la prosperidad es evidente en todo el mundo: los países que han invertido atinadamente en actividades de formación para impartir competencias han logrado progresos considerables en materia de desarrollo equitativo. Esas inversiones también han contribuido tanto a proteger a los países contra los efectos de las coyunturas económicas desfavorables como a liberar a muchas personas de la pobreza.

Si bien los países necesitan mano de obra cualificada para prosperar, la creación de competencias no genera automáticamente empleo y crecimiento. El desarrollo de competencias debe formar parte de una estrategia de crecimiento amplia e integrada que mejore la vida de todos. No se trata de determinar si hay que asignar prioridad a la creación de empleo o al desarrollo de competencias: las dos tareas deben realizarse de una manera coherente e integrada.

Muchos países aún elaboran planes nacionales de desarrollo en los que no se tiene suficientemente en cuenta la función vital del desarrollo de competencias. La planificación y ejecución de las actividades de formación suelen ser fragmentarias, estar poco coordinadas y no corresponder a las demandas del mercado de trabajo y a las prioridades de desarrollo nacionales. Estas deficiencias contribuyen a que no se preste debida atención a la importante necesidad de mejorar la cualificación de los jóvenes desfavorecidos, lo cual se refleja en una falta de interés en desarrollar competencias en el sector no estructurado y una insuficiente inclusión de los jóvenes marginados en el proceso de planificación.

Los gobiernos son los principales financiadores de los programas de desarrollo de competencias. Su apoyo puede ser muy eficaz si se complementa con recursos del sector privado y de donantes de ayuda. Es fundamental que los gobiernos y los donantes velen por que todos los jóvenes adquieran ante todo competencias básicas, idealmente procurando que reciban educación de buena calidad hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria y brindando una segunda oportunidad a los que no hayan aprovechado las posibilidades de recibirla. El sector privado puede desempeñar una función complementaria apoyando el aprendizaje basado en el trabajo fuera de las aulas.

El desarrollo de competencias es esencial para reducir la pobreza y promover el crecimiento

Aunque no he completado mis estudios necesito una oportunidad. Quiero trabajar y aportar algo bueno al país.

– Una joven de Egipto

La capacidad de los jóvenes de encontrar buenos empleos depende en gran medida del crecimiento de la economía y la distribución de la riqueza. Pero si no tienen la cualificación necesaria se reducen considerablemente sus posibilidades de conseguir empleos con remuneraciones que les permitan vivir y ayudar a su familia. La tasa de crecimiento económico y la manera en que se reparten los beneficios del crecimiento guardan estrecha relación con el desarrollo de competencias.

En lugar de un crecimiento económico, la realidad actual de muchos países se caracteriza por una desaceleración de la economía. En este contexto, el desempleo juvenil se ha convertido en un blanco cada vez más importante de las políticas mundiales y nacionales, lo cual ha llevado a veces a centrar la atención en la necesidad de desarrollar las competencias entre los jóvenes (Recuadro 4.1).

El siguiente paso decisivo consiste en poner en marcha políticas eficaces de desarrollo de competencias que se centren en las

Invertir en el desarrollo de competencias es rentable

Recuadro 4.1: Asignar prioridad al desarrollo de competencias para reducir el desempleo juvenil

En el contexto de la evolución desfavorable de la economía, la cuestión de la lucha contra el desempleo juvenil se ha vuelto aún más acuciante en los debates sobre las estrategias mundiales y nacionales, y parte de esa atención se ha centrado en el desarrollo de competencias. Sin embargo, es un tema que no siempre recibe la debida consideración. Por ejemplo, si bien en los últimos dos años el Grupo de los 20 le ha dedicado su atención, no ha reconocido suficientemente la importancia de la contribución que puede aportar el desarrollo de competencias para ayudar a los jóvenes a conseguir buenos empleos.

Entre los organismos multilaterales, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) ha puesto en marcha recientemente una estrategia de desarrollo de competencias en la que se reconoce que la evolución desfavorable de la economía mundial y las altas tasas de desempleo juvenil han acentuado la necesidad de promover empleos de mejor calidad. En el marco de esta estrategia se fomenta el desarrollo permanente de competencias como medio más prometedor de responder a los desafíos del desempleo y la desigualdad. En el *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2013* del Banco Mundial se explican y analizan las conexiones entre el empleo y las distintas dimensiones del desarrollo económico y social, determinando al mismo tiempo políticas eficaces para crear empleo de calidad. En la publicación multiinstitucional *Perspectivas Económicas en África 2012* se reconoce la importancia de la educación y el desarrollo de competencias apropiadas para mitigar la incidencia del desempleo y del empleo precario.

La Organización Internacional del Trabajo se destaca por la atención que dedica a los jóvenes desfavorecidos. En su *Informe sobre el Trabajo en el Mundo* de 2012 se examinan las consecuencias de la evolución desfavorable de la economía para el mercado de trabajo y se señala que los desequilibrios se están volviendo más estructurales, sobre todo en las economías avanzadas, donde los jóvenes y los desempleados de larga duración corren peligro de quedar excluidos del mercado de trabajo. En dicho informe se indica que eso puede tener costos económicos enormes relacionados con la pérdida de competencias y de motivación, razón por la cual es preciso hacer hincapié en la formación mediante programas de mercado de trabajo activo destinados a los jóvenes, cuya pérdida de competencias plantea un desafío particularmente serio.

En el Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional,

organizado por la UNESCO y celebrado en Shanghai en mayo de 2012, se definió un plan de acción de siete puntos y se propusieron importantes recomendaciones para responder a las necesidades de los jóvenes en materia de desarrollo de competencias, con inclusión de planes de financiación específicos. Las recomendaciones abarcaron la adopción de medidas innovadoras para mejorar la calidad y capacidad de inclusión de la enseñanza y la formación técnica y profesional, la adopción de medidas centradas en los grupos desfavorecidos, como los alumnos con discapacidades, las poblaciones marginales y rurales, los migrantes y las personas que viven en zonas afectadas por conflictos y desastres, y la promoción del acceso en pie de igualdad de las mujeres y los hombres a los programas de enseñanza y formación técnica y profesional, en particular en relación con las especialidades para las que existe una fuerte demanda en el mercado de trabajo.

Recientemente, también algunos gobiernos han formulado propuestas normativas y declaraciones políticas en las que se destaca la necesidad de reforzar la inversión en educación y formación. El febrero de 2011, el Presidente Jacob Zuma proclamó un "año de la creación de empleo" en Sudáfrica centrado en el desarrollo de infraestructuras, la agricultura, las industrias extractivas, la industria manufacturera, el turismo y la "economía verde". La Corporación de Desarrollo Industrial de Sudáfrica decidió aportar recursos para financiar estos sectores clave, donde se podrían crear unos 20.000 empleos directos, además de otros 8.100 en el sector no estructurado.

En el programa electoral de François Hollande, elegido Presidente de Francia en mayo de 2012, se hacía hincapié en el suministro de apoyo a los estudiantes menos aventajados para reducir a la mitad en cinco años el número de jóvenes que abandonan el sistema de educación formal sin haber adquirido ninguna cualificación. El Presidente también se comprometió a reforzar la enseñanza y formación técnica y profesional, así como a crear oportunidades de formación, por ejemplo, mediante el aprendizaje de oficios o la realización de trabajos sociales, para todos los jóvenes no escolarizados de entre 16 y 18 años de edad. Estas actividades se inscriben en un marco más amplio de medidas encaminadas a financiar la formación profesional tanto de las personas con bajos niveles de educación y formación como de los desempleados.

Fuentes: Banco Mundial (2011f); Centro de Desarrollo de la OCDE (2012); Hollande (2012); OIT (2012b, 2012c); OCDE (2012a); SouthAfrica.info (2011); UNESCO (2012a).

El desarrollo de competencias es esencial para reducir la pobreza y promover el crecimiento

necesidades de los grupos desfavorecidos. La relación recíproca entre educación, creación de competencias y crecimiento no es sencilla, entre otras razones importantes, porque puede funcionar en ambas direcciones: una mano de obra más cualificada puede contribuir al crecimiento de un país, y las economías en crecimiento pueden invertir más en educación y formación. En cualquier caso, todo indica que invertir en el desarrollo de competencias es rentable.

Los nuevos análisis realizados para el presente Informe se centran en la relación entre los resultados del aprendizaje y el crecimiento en 46 de los países más pobres del mundo. Dos tercios de los niños sin escolarizar viven en estos países, donde el ingreso medio anual apenas ronda los 500 dólares. Si en diez años un 75% más de jóvenes de 15 años de edad alcanzara el nivel de referencia más bajo de las pruebas estandarizadas para las matemáticas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, el crecimiento económico a largo plazo podría mejorar en un 2,1% con respecto a su nivel básico. Además, otros 104 millones de personas que viven con menos de 1,25 dólares al día saldrían de la pobreza extrema.

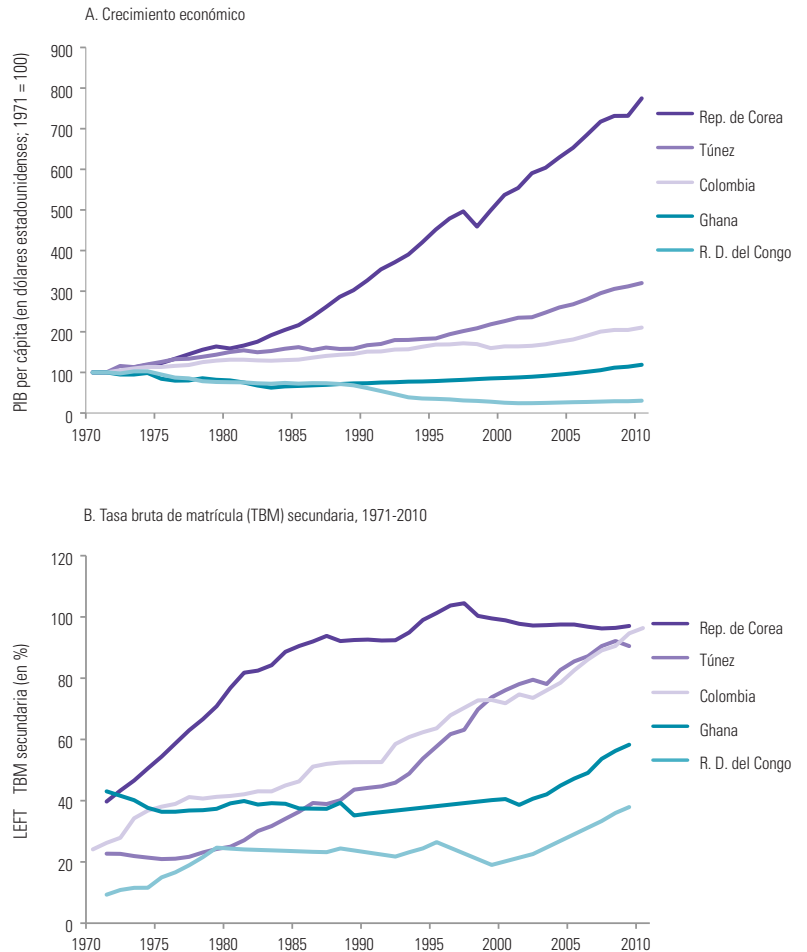
La inversión en educación tendría rendimientos magníficos: por cada dólar gastado en la educación se pueden generar entre 10 y 15 dólares debido al crecimiento económico adicional conseguido en el curso de una vida laboral de entre 18 y 22 años de duración (Hanushek y Woessmann, 2011).

La contribución de la educación al crecimiento económico no consiste únicamente en el aumento de la contratación, sino también en la distribución equitativa de las competencias necesarias. Por ejemplo, en cinco países que en 1970 tenían ingresos per cápita similares –Colombia, Ghana, la República de Corea, la República Democrática del Congo y Túnez– las tasas brutas de matrícula secundaria a principios del decenio de 1970 rondaban en todos los casos el 40%; sin embargo, la situación de cada uno de esos países en 2010 era muy diferente (Gráfico 4.1).

La República de Corea fue el único de esos países que inició muy pronto una rápida expansión del sistema educativo: la tasa bruta

Gráfico 4.1: La inversión de la República de Corea en el desarrollo de competencias ha contribuido a su impresionante crecimiento económico

Evolución de la economía y la educación en cinco países que tenían ingresos similares en 1970



Nota: Los datos del gráfico superior se han normalizado estableciendo el valor 100 para 1971.
Fuentes: Banco Mundial (2012c) y Base de datos del IEU.

Por cada dólar gastado en educación se generarían entre 10 y 15 dólares debido al crecimiento económico

CAPÍTULO 4

Un mayor número de jóvenes del África Subsahariana han de adquirir competencias para que sus países puedan pasar a la categoría de ingresos medianos

de matrícula secundaria llegó al 70% a finales de la década de 1980 y diez años más tarde la escolarización secundaria era casi universal. Colombia y Túnez empezaron desde un nivel más bajo y solo ahora están equiparándose con la República de Corea. Al cabo de 40 años el ingreso per cápita de la República de Corea es 158 veces superior al de la República Democrática del Congo, 46 veces superior al de Ghana, cinco veces superior al de Colombia y seis veces superior al de Túnez.

Diversos factores han incidido en la evolución del crecimiento y de la educación en cada uno de esos países, pero es evidente que la clave del éxito de la República de Corea ha consistido en la vinculación entre el desarrollo de competencias y estrategias más amplias encaminadas a estimular la economía. Para entender de qué manera el desarrollo de competencias supuso una diferencia tan grande para la República de Corea conviene examinar las tendencias en los otros cuatro países.

En un extremo, la República Democrática del Congo ha quedado retrasada debido al conflicto en curso, pero su progreso económico y social también se ha visto obstaculizado por la mala organización de la educación y su escasa financiación, además de la grave desigualdad educativa entre las distintas regiones. En 2010, el 61% de los jóvenes de entre 15 y 19 años de edad en Kivi Norte, una de las provincias más afectadas por el conflicto, no había podido completar el primer ciclo de la enseñanza secundaria, mientras que en Kinshasa, la capital del país, la proporción correspondiente era del 10% (IEU, 2012a).

Colombia, por su parte, ha sido una de las economías de América Latina que ha crecido con mayor rapidez, pero su crecimiento ha sido volátil, se ha visto afectado tanto por recesiones y estancamientos como por el conflicto y la violencia, y la parte más pobre de la población no se ha visto beneficiada por este crecimiento. Como en otros países de América Latina, la falta de igualdad en el acceso a educación de buena calidad es uno de los principales factores determinantes de la desigualdad, junto con la segmentación de los mercados de trabajo y la discriminación étnica y de género (Lustig y otros, 2011). En 2010 alrededor de una cuarta parte de los jóvenes del quintil más pobre no había completado la educación primaria o el primer

ciclo de la enseñanza secundaria, mientras que la proporción correspondiente al quintil más rico era del 100% (IEU, 2012a).

Túnez consiguió mejores resultados en cuanto al desarrollo económico y la expansión de la educación. Se ha asignado alta prioridad al sector de la educación, al que en 2010 se destinó el 6,6% del PIB. El sistema de enseñanza superior produce un gran número de graduados: en 2008 el 57% de las personas que se incorporaron al mercado de trabajo tenían títulos universitarios. Si bien ya hace algún tiempo que casi se ha alcanzado la matrícula universal en la enseñanza primaria y en el primer ciclo de la secundaria, aún hay un número considerable de jóvenes que no completan la enseñanza secundaria superior. Con una economía que sigue estando dominada por industrias que emplean personal con baja cualificación, como los textiles, el vestido y la agroindustria, Túnez tiene problemas en los dos extremos del espectro: encontrar empleo pagado decentemente para los jóvenes con bajo nivel de educación y diversificar la economía desarrollando industrias que requieran personal muy cualificado y puedan satisfacer las expectativas laborales de los graduados universitarios (Diop, 2010).

Cuando se compara la situación de Ghana con la de la República de Corea quedan muy a la vista los resultados de las políticas de desarrollo de competencias. La República de Corea se ha convertido en un país de ingresos altos y es miembro de la OCDE; por su parte, Ghana, como muchos otros países del África Subsahariana, se ha esforzado por llegar a ser un actor importante en la economía mundial (Recuadro 4.2).

Tras decenios de crecimiento escaso o nulo, Ghana y otros países del África Subsahariana registraron un crecimiento relativamente fuerte en la década del 2000. Más de un tercio de los países de la región han alcanzado tasas de crecimiento no inferiores al 6% (Banco Mundial, 2012a). Algunos de ellos esperan pasar a la categoría de ingresos medianos en la primera mitad del siglo XXI.

La experiencia de la República de Corea y de otros "tigres" del Asia Meridional sugiere que el logro de un crecimiento sostenido en el

Recuadro 4.2: Las competencias y el crecimiento: comparación entre Ghana y la República de Corea

Desde su independencia, en 1945, la República de Corea empezó a promover una educación y un crecimiento económico incluyentes. En el decenio de 1960 se alcanzó la enseñanza primaria universal, que rápidamente se amplió al primer ciclo de la enseñanza secundaria. Esta expansión se logró en un país donde en 1980 el 30% de la población tenía menos de 25 años de edad.

El rápido desarrollo planificado de industrias con gran intensidad de mano de obra orientadas a la exportación generó una demanda creciente de competencias básicas. Además, el Gobierno amplió la enseñanza secundaria técnica y profesional con objeto de desarrollar competencias para sectores que preveía fomentar, como las industrias con gran intensidad tecnológica y las industrias químicas. Al mismo tiempo, el Gobierno creó incentivos para que las empresas pequeñas y medianas mejoraran las competencias de su personal a medida que la economía se iba volviendo más sofisticada y era impulsada en mayor medida por la tecnología.

La estrategia de la República de Corea fue similar a la de los otros "tigres" del Asia Meridional (como Hong Kong, Singapur y Taiwán). En primer lugar, el Estado elaboró políticas comerciales e industriales para orientar la economía hacia industrias con más valor añadido, como la electrónica. En segundo lugar, estableció una variedad de mecanismos para desarrollar con antelación las competencias necesarias, con flexibilidad entre la educación técnica y profesional y la educación general, y aprendiendo de los errores. En tercer lugar, las políticas de educación y formación se vincularon con la elaboración de las políticas económicas. Por último, se prestó atención a la secuencia de las etapas: alineación del desarrollo de la educación y la formación con las distintas etapas del crecimiento económico. Durante todas las etapas se procuró lograr un equilibrio entre las industrias con baja intensidad de mano de obra y menor necesidad de competencias, que crean mucho empleo, y las de gran intensidad de conocimientos, cuya necesidad de competencias es mayor.

Teniendo en cuenta la amplitud y la rapidez con que debieron transformarse las competencias a medida que las economías del Asia Meridional pasaban de las primeras etapas de la industrialización a la producción de bienes y servicios con mayor valor añadido, no parece probable que las fuerzas del mercado hubieran podido realizar esa labor: el Estado desempeñó una función clave en la adaptación de la oferta de competencias a la demanda.

Si bien el punto de partida de Ghana a comienzos de la década de 1970 fue similar al de la República de Corea, posteriormente se fue quedando muy a la zaga. En esa década la República de Corea empezó a expandir rápidamente su sistema de

enseñanza secundaria, mientras que en Ghana la tasa bruta de matrícula secundaria se mantuvo estancada durante otros 30 años en alrededor del 40%.

La falta de progreso de Ghana en materia de educación se debió en parte a problemas económicos, pero también a factores como la inversión insuficiente en esa esfera o la falta de vinculación entre la planificación económica y las políticas de desarrollo de competencias. A comienzos de la década de 1980 su gasto en educación era inferior al 2% del PIB per cápita, mientras que por entonces la República de Corea le destinaba alrededor del 4%.

Si bien Ghana emprendió reformas educativas a partir de 1987, la calidad de la enseñanza y su pertinencia para el mercado de trabajo siguieron siendo deficientes. Todavía no se ha establecido una vinculación adecuada entre la enseñanza técnica y profesional y la economía. A pesar de que se había ampliado el acceso a la educación, todavía en 2008 casi un tercio de los jóvenes de entre 15 y 19 años de edad no completaba el primer ciclo de la enseñanza secundaria y algunos ni siquiera concluían la enseñanza primaria.

A partir del decenio de 1990 la economía de Ghana empezó a crecer con un ritmo más acelerado. En 2010 alcanzó una tasa de crecimiento del 7,7% y en 2011 se incorporó a la categoría de países ingresos medianos. Algunos trabajadores han pasado de la agricultura a la economía urbana no estructurada, donde pueden obtener mejores retribuciones aunque no gocen de la seguridad ni de los beneficios propios del sector estructurado. La mayor parte del empleo corresponde a empresas pequeñas que pagan sueldos bajos. Pero, a diferencia de la República de Corea, solo hace poco que esas empresas han empezado a recibir apoyo gubernamental para fomentar el desarrollo de competencias.

Hay muchos factores que explican por qué la economía de Ghana no logró resultados comparables al "milagro" que las economías del Asia Meridional consiguieron a partir de la década de 1960, pero una parte de la responsabilidad debe buscarse en la miopía de las reformas económicas, que no previeron inversiones para desarrollar competencias con miras al futuro de la economía. El tipo de desarrollo industrial acelerado capaz de convertir en 30 años a un país pobre como la República de Corea en un país próspero no puede lograrse sin expandir la educación básica y establecer sistemas bien coordinados de desarrollo de competencias, incluso para los trabajadores de las empresas pequeñas y medianas.

Fuentes: Banco Mundial (2011c), Addae-Mensah y otros (1973); Akyeampong (2010); Ashton y otros (1999; 2002); IEU (2012a); Lee (2006); Nsawah-Nuamah y otros (2012); Sang-Duk (2010).

La República de Corea adaptó la oferta de competencias a la demanda y en 30 años logró convertirse en un país próspero

África Subsahariana dependerá de la aplicación de políticas económicas sólidas, junto con inversiones gubernamentales en educación y formación que respondan a las necesidades del mercado de trabajo. Sin embargo, muchos países africanos siguen dependiendo de las exportaciones de petróleo o de minerales, o se han especializado en la exportación de uno o dos productos agrícolas, de manera que gran parte de su crecimiento se ha debido a la elevada demanda mundial de esos productos. Entre 1995 y 2008 el 73% del crecimiento de las exportaciones de África correspondió a la minería, lo cual indica la vulnerabilidad de esos países a los cambios en los precios (Foro Económico Mundial y otros, 2011). Para que el fuerte crecimiento se sostenga o acelere los países africanos deben diversificar sus economías y ascender en la escala tecnológica (Banco Mundial, 2011a). Ello solo se conseguirá si todos los jóvenes adquieren competencias, tanto básicas como técnicas y transferibles, que les permitan adaptarse con flexibilidad a nuevos tipos de trabajo.

Los países africanos pueden caer en la tentación de tratar de imitar a economías emergentes, como la India, y rechazar el desarrollo basado en las manufacturas para impulsar industrias de servicios con alto valor añadido, como las relacionadas con las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Si bien esa estrategia podría generar un rápido crecimiento, existe el riesgo de dejar postergada a una amplia faja de la población. En Rwanda, por ejemplo, el Gobierno se ha fijado metas ambiciosas para reducir la pobreza mejorando la educación y creando una economía del conocimiento, con especial hincapié en las TIC. Aunque se trate de un objetivo meritorio a plazo medio, no está claro que los servicios relacionados con las TIC, y los demás servicios que no tienden a crear tanto empleo como otras industrias, puedan ayudar a salir de la pobreza a los hijos de padres pobres en un país donde el 90% de la población se dedica a la producción agrícola y la tasa bruta de matrícula secundaria solo es del 36% (Centro de Desarrollo de la Educación, 2009).

Los países deben afrontar opciones difíciles acerca de los tipos de desarrollo que deseen alcanzar. Es poco probable que la concentración

de los recursos públicos en grupos privilegiados que ya tienen un nivel de cualificación alto permita conseguir una prosperidad compartida. Lo que se necesita es centrar los esfuerzos en mejorar la cualificación de toda la población y fomentar las industrias que puedan ofrecer mejores oportunidades de empleo a más jóvenes que hayan adquirido esas competencias.

Muchos gobiernos descuidan las competencias y los desfavorecidos son quienes más salen perdiendo

El principal problema de los jóvenes es el desempleo. No pueden encontrar trabajo porque, como no han acabado la escuela, no pueden pasar al siguiente nivel de enseñanza, que les permitiría adquirir competencias para conseguir empleo.

– Una joven de Etiopía

Pese a los beneficios económicos que entraña, el desarrollo de competencias no suele recibir la debida atención en los planes nacionales. Incluso cuando se reconoce su importancia, es frecuente que solo se le asigne baja prioridad y que no se indique claramente una línea de responsabilidad para la adopción de medidas, que no exista una coordinación adecuada entre los organismos y los proveedores, y que no se preste suficiente atención a las necesidades de los jóvenes desfavorecidos.

El desarrollo de competencias requiere una mejora considerable en la coordinación nacional

La planificación del desarrollo de competencias suele estar repartida entre varios ministerios u organismos gubernamentales, lo cual puede crear un vacío institucional que impida impartir formación a personas que necesitan recibirla.

Si bien los ministerios de educación son las instituciones básicas encargadas de la educación formal y la acreditación, también es probable que los ministerios de trabajo y de la juventud presten atención al desarrollo de competencias

Sudáfrica cuenta con uno de los conjuntos de políticas más integrales para fomentar las competencias de los jóvenes

para mejorar las posibilidades de empleo de los jóvenes, en particular fuera del sistema formal. En algunos países existen ministerios que se encargan de la enseñanza y formación técnica y profesional. En el Uruguay, por ejemplo, fuera del sistema formal de escuelas primarias y secundarias, hay al menos ocho proveedores públicos o semipúblicos de programas de formación (IEU, 2012b).

Como resultado de esa división, muchos países tienen varias políticas de desarrollo de competencias diferentes. A menudo no está claro cuál es la instancia responsable de definir y atender las necesidades en materia de desarrollo de competencias y con frecuencia se pasan por alto las necesidades de los jóvenes desfavorecidos. Pero hay excepciones notables. En Bangladesh, donde hasta 22 ministerios y organismos participan en el desarrollo de competencias, se creó en 2008 un Consejo Nacional de Desarrollo de Competencias para agruparlos bajo la dirección del Primer Ministro. El Consejo está integrado por representantes del Gobierno, los empleadores, los trabajadores, la sociedad civil y la industria, y su función consiste en aprobar y aplicar todas las disposiciones sobre gobernanza o de carácter reglamentario o legislativo (Engel, 2012).

En un estudio encargado para este Informe se examinaron los objetivos y las prioridades para el desarrollo de competencias en las estrategias nacionales de desarrollo y las correspondientes políticas sectoriales en 46 países con una población juvenil numerosa, la mayoría de ellos pertenecientes a las categorías de ingresos bajos y medianos bajos. Poco más que la mitad de esos países tenían, o estaban elaborando, algún tipo de documento de política dedicado al desarrollo de competencias, ya se tratase de una estrategia sobre enseñanza y formación técnica y profesional o bien de una estrategia más amplia sobre desarrollo de competencias. Sin embargo, en muchos casos esos documentos no eran suficientemente precisos. La división de la responsabilidad en materia de desarrollo de competencias entre distintos organismos gubernamentales suele reflejarse en las estrategias nacionales de desarrollo, donde ese asunto solo se aborda en relación con objetivos amplios, sin una descripción adecuada de la secuencia de reformas y de metas

previstas. Se tiende a dispersar los objetivos en varios pilares (por ejemplo, crecimiento y competitividad, servicios sociales y básicos), mientras que el desarrollo de competencias raramente se aborda como una cuestión intersectorial (Engel, 2012).

De los 46 países estudiados, Sudáfrica es el que tiene uno de los conjuntos más amplios de políticas y programas sobre desarrollo de competencias entre los jóvenes. Al menos en ocho políticas se han fijado prioridades para el desarrollo de competencias, a saber: el Plan Nacional de Desarrollo, la Iniciativa de Crecimiento Acelerado y Compartido, la Nueva Vía de Crecimiento, la Estrategia Nacional sobre Desarrollo de Competencias, la Política Nacional de Juventud y los planes estratégicos para los departamentos de trabajo, de educación básica y de educación y formación superior (Gobierno de Sudáfrica, 2007, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b).

Dada la complejidad institucional es fundamental que las políticas estén bien alineadas y se tengan debidamente en cuenta las necesidades de los grupos desfavorecidos. Sudáfrica ha hecho progresos a este respecto mediante su Estrategia de Desarrollo de los Recursos Humanos, de 2010. Esta estrategia se basa expresamente en marcos de enseñanza y formación que tienen muy en cuenta las necesidades de los grupos desfavorecidos, como los jóvenes desempleados de las zonas rurales o las mujeres. Muchos departamentos y entidades tienen funciones muy claras en relación con la estrategia, donde se definen indicadores y actividades para cada departamento o subsistema ejecutivo, cuya actuación se coordina en foros gubernamentales –como el Consejo para el Desarrollo de Recursos Humanos– a fin de garantizar la integración de la planificación y el logro de las metas (Gobierno de Sudáfrica, 2009a).

Alrededor del 60% de los países examinados tenían algún tipo de meta u objetivo medible relacionado con el desarrollo de competencias, lo cual indica el grado de prioridad que se asigna a ese asunto en las políticas nacionales de desarrollo y en las políticas sectoriales. En el 11º plan quinquenal (2007-2012) de la India se prevé aumentar las posibilidades de formación

En el Plan Quinquenal de la India se prevé aumentar las posibilidades de formación para pasar de 2,5 a 10 millones de beneficiarios

para pasar de 2,5 millones de beneficiarios a 10 millones; por su parte, un objetivo del cuarto Plan de Desarrollo del Sector Educativo (2010/11-2014/15) de Etiopía es lograr para 2014/15 un incremento del 40% en la matrícula de la enseñanza y formación técnica y profesional. Son muy pocos los países que vinculan expresamente el logro de las metas en materia de formación con un aumento del gasto en esa esfera. Entre ellos figuran Malawi y el Senegal, que tienen metas para aumentar la participación del gasto en enseñanza y formación técnica y profesional en el presupuesto de educación. En el Pakistán se han fijado metas para que los gobiernos locales asignen al menos el 4% de sus presupuestos de educación a actividades de alfabetización y educación básica no formal (Engel, 2012).

Las estrategias de desarrollo de competencias deben abarcar a toda la gama de proveedores

Así como hay múltiples organismos gubernamentales que participan en la elaboración de los planes de desarrollo de competencias, en esos planes se debe abarcar a un gran número de proveedores. Puesto que existe una gran diversidad entre los distintos programas destinados a los grupos desfavorecidos, es preciso adoptar enfoques innovadores y flexibles.

Los gobiernos y el sector privado son los principales proveedores de educación general y profesional formal. Si bien algunos proveedores privados están homologados y siguen programas de estudios oficiales, muchos otros funcionan de manera informal, no están homologados e imparten cursos breves que no satisfacen las normas de enseñanza. Estas instituciones dependen exclusivamente del cobro de derechos de matrícula y, por ende, sus cursos no son accesibles para las personas más pobres (Adams y otros, de próxima aparición).

Fuera del sistema formal, en la ejecución de los programas educativos de segunda oportunidad y de formación en el empleo interviene una variedad de proveedores, además de los gubernamentales, entre ellos, organizaciones no gubernamentales (ONG) y el sector industrial. Las ONG internacionales, junto con las organizaciones nacionales y comunitarias, son importantes proveedores de formación de segunda oportunidad, sobre todo para los jóvenes desfavorecidos, incluso en

barrios de viviendas precarias y zonas rurales alejadas, donde el déficit de competencias suele ser enorme. Algunas de esas organizaciones, como el Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (BRAC), también proporcionan otros servicios de apoyo a las pequeñas empresas, por ejemplo, microcrédito (véase el Capítulo 7). Los proveedores no gubernamentales pueden ver limitada su capacidad de suministrar formación continua y regular durante periodos prolongados porque su base de financiación suele ser reducida e insegura (Adams, 2008; Adams y otros, de próxima aparición).

En muchos países pobres los jóvenes desfavorecidos reciben sobre todo formación tradicional mediante el aprendizaje de oficios en pequeñas empresas (véase el Capítulo 6). Sin embargo, algunas empresas son demasiado pequeñas y frágiles para invertir en formación estructurada (Adams y otros, de próxima aparición). El marco institucional de muchos países es insuficiente para gestionar la diversidad de productores, de manera que una amplia variedad de programas de desarrollo de competencias no responde adecuadamente a las demandas del mercado de trabajo o a las prioridades nacionales de desarrollo.

En Jordania, por ejemplo, muchas ONG que imparten formación fuera del sistema formal, en especial a jóvenes desfavorecidos, dependen del Consejo de Enseñanza y Formación Técnica y Profesional para el Empleo. Pero en general las ONG están supervisadas por una variedad de organismos y ministerios, entre ellos el Consejo Superior de la Juventud y los cuatro ministerios donde deben inscribirse esas organizaciones. Si bien la aplicación de la Política Nacional de Juventud, en la que el desarrollo de competencias ocupa un lugar muy importante, está a cargo del Consejo Superior de la Juventud, se considera que este no tiene capacidad suficiente para desempeñar esa labor (Gorak-Sosnowska, 2009).

Los jóvenes desfavorecidos son los que más sufren

La falta de educación nos impide conseguir trabajo y mejorar nuestra vida. Para nosotros no hay crecimiento.

– Un joven de la India

Incluso cuando el desarrollo de competencias se incluye en las estrategias nacionales, el objetivo principal suele consistir en impulsar más la

Muchos gobiernos descuidan las competencias y los desfavorecidos son quienes más salen perdiendo

productividad y el crecimiento que en mejorar las condiciones de empleo de los pobres.

Muy pocos de los 46 países examinados tienen estrategias destinadas concretamente a atender las necesidades de los grupos vulnerables y en muy pocos casos esas necesidades se abordan en detalle mediante políticas específicas destinadas a los jóvenes, al fomento del empleo y al desarrollo de competencias. Etiopía representa

una notable excepción, porque ha adoptado una amplia estrategia educativa nacional y sectorial para abordar las necesidades de los grupos desfavorecidos y al mismo tiempo fomentar el crecimiento (Recuadro 4.3).

Aun cuando en muchas estrategias de desarrollo de competencias se destaca la importancia de la equidad, en particular la igualdad entre los sexos, como objetivo planteado en

Recuadro 4.3: Etiopía se propone lograr el crecimiento mediante una planificación integral del desarrollo de competencias

A fin de alcanzar el objetivo de convertirse en un país de ingresos medianos en 2025, Etiopía ha elaborado estrategias ambiciosas para impulsar el crecimiento y reducir la pobreza, incluso mediante un aumento de las inversiones en educación y formación.

Durante los últimos cinco años Etiopía ha conseguido altas tasas de crecimiento, con un promedio anual superior al 10%. Sin embargo, sigue siendo uno de los países más pobres del mundo. Alrededor del 85% de la población vive en zonas rurales y en torno a un 80% del empleo corresponde a la agricultura. El sector privado estructurado es pequeño. Además de las empresas de propiedad estatal, predominan las empresas muy pequeñas, con una productividad limitada, que no pueden absorber una mano de obra cada vez más numerosa, de manera que el desempleo urbano es elevado.

También ha habido rápidos progresos en educación, pero aún quedan por afrontar importantes desafíos. Según las cifras oficiales, la tasa neta de matrícula primaria aumentó rápidamente del 36% en 1999 –una de las tasas más bajas del mundo en aquel momento– al 81% en 2010. En ese mismo periodo la tasa bruta de matrícula secundaria pasó del 13% al 36%. La matrícula en formación técnica y profesional también creció rápidamente, de un total estimado de 106.336 en 2003/04 a 717.603 en 2009/10 (datos del Gobierno).

A pesar de esos avances, el 81% de los jóvenes de entre 15 y 19 años de edad y el 92% de los jóvenes de las zonas rurales carecen de competencias básicas; solo el 20% de las escuelas secundarias se encuentran en esas zonas.

En el Plan de Crecimiento y Transformación 2010/11-2014/15 de Etiopía se reconoce la necesidad de afrontar estos problemas y se asigna alta prioridad al desarrollo de competencias. Si bien se prevé que la agricultura en pequeña escala seguirá siendo la principal fuente de actividad económica, su importancia irá menguando y en el Plan se hace especial hincapié en el aumento de la productividad de las empresas pequeñas y las microempresas,

ante todo en las zonas urbanas, teniendo en cuenta sus considerables posibilidades de crear empleo y reducir la pobreza.

Para que Etiopía pueda lograr sus ambiciosos objetivos, con inclusión de unas tasas de crecimiento del PIB superiores al 11%, una parte sustancial del crecimiento deberá proceder del aumento de la productividad mediante un mayor uso de la tecnología y una mano de obra más cualificada. A tal efecto se ha establecido un plan quinquenal para el desarrollo del sector educativo, aplicado paralelamente al Plan de Crecimiento y Transformación, cuyo objetivo es lograr la escolarización secundaria universal en 2020.

En el plan educativo se prevé impartir formación técnica y profesional para crear una mano de obra cualificada y adaptable en la agricultura y la industria. A fin de conseguir un crecimiento equilibrado de las zonas rurales y urbanas, el plan incluye medidas para duplicar el número de instituciones de formación técnica y profesional en las zonas rurales. También se presta especial atención a la alfabetización de adultos, a la educación básica alternativa para los niños no escolarizados y desfavorecidos, y a la expansión de la educación en las zonas rurales, junto con el acceso preferencial para los alumnos procedentes de zonas desfavorecidas. El objetivo consiste en conseguir que la formación técnica y profesional responda mejor a la demanda y apoye a sectores estratégicos, incluso mediante la participación de las empresas en la mayoría de las actividades de formación.

Los planes de Etiopía para expandir la educación y fomentar el crecimiento son ambiciosos. Sus considerables logros en la rápida expansión de la enseñanza primaria y el crecimiento notable de su economía en los últimos años permiten esperar que los compromisos del Gobierno podrán hacerse realidad, siempre que se efectúen las inversiones necesarias para ejecutar sus planes.

Fuentes: Brixiova y Asaminew (2010); Engel (2012); IEU (2012a); Ministerio de Educación de Etiopía (2005, 2008); Ministerio de Finanzas y Desarrollo Económico de Etiopía (2010).

Etiopía se ha fijado la meta de alcanzar la escolarización secundaria universal en 2020 para pasar a la categoría de países con ingresos medianos

Solo uno de cada cuatro países reconoce la necesidad de establecer programas educativos de segunda oportunidad

los debates más amplios sobre el acceso al desarrollo de competencias, la formación y la empleabilidad, pocos países han fijado metas concretas a este respecto. Entre ellos figuran Bangladesh y Etiopía. El objetivo de Bangladesh es aumentar para 2020 en un 60% la matrícula femenina en la enseñanza técnica y profesional, mientras que Etiopía espera que para 2014/15 la participación de las mujeres represente el 50% de la participación total en los programas de formación técnica y profesional (Engel, 2012; Ministerio de Finanzas y Desarrollo Económico de Etiopía, 2010). La India y Malawi han establecido programas de acción afirmativa para incrementar la participación de las mujeres en la formación, pero sin estrategias donde se aborden las múltiples dificultades con que tropiezan las mujeres para acceder a la formación es improbable que puedan lograrse los resultados previstos (Engel, 2012).

Aún son menos los países que tienen estrategias para ayudar a los jóvenes marginados a superar los obstáculos para acceder a la formación. También en este caso se destaca Bangladesh, que ha establecido una estrategia de desarrollo de competencias orientada especialmente a los grupos marginados. En esta estrategia, que está muy vinculada con otras políticas, como la segunda Estrategia Nacional de Reducción Acelerada de la Pobreza, se tienen en cuenta los distintos tipos de necesidades en materia de formación y se reconoce la importancia de vincular la microfinanciación con el desarrollo de competencias en beneficio de los miembros de las comunidades rurales (Comisión de Planificación de Bangladesh, 2008).

Solo aproximadamente una cuarta parte de los países examinados reconocen la necesidad de adoptar medidas para que los jóvenes que han abandonado la escuela primaria puedan tener más acceso a la educación o la formación. Nepal ha formulado una política de educación no formal en la que se establecen objetivos para el suministro de educación básica y profesional a esas personas. En el marco del Plan Nacional para el Sector Educativo de Malawi se prevé que para 2017 el 90% de los jóvenes que hayan abandonado la escuela podrán acceder a la educación y la formación. Entre las metas de este plan figura la de triplicar con creces el número de facilitadores –de 700 a 2.380– para

ofrecer educación de segunda oportunidad. Este plan tiene el mérito de asignar un presupuesto gubernamental para esos fines, aun cuando es probable que resulte demasiado limitado para abarcar a todos los jóvenes que necesiten una segunda oportunidad; el objetivo es garantizar que para 2017 al menos el 2% del presupuesto de educación se destine a los jóvenes que hayan abandonado la escuela (Engel, 2012).

Las políticas de desarrollo de competencias de la mayoría de los países se centran en la ampliación del alcance y la calidad de la enseñanza y formación técnica y profesional formales –incluido el fortalecimiento del papel del sector privado– en muchos casos con la finalidad expresa de corregir el desequilibrio entre la oferta y la demanda en el mercado de trabajo. Sin embargo, esas medidas no llegan a la gran mayoría de los jóvenes desfavorecidos, que no tienen posibilidades de acceder al segundo ciclo de la enseñanza secundaria –ya sea general o técnica y profesional– y mucho menos a la enseñanza superior.

En las estrategias de desarrollo de competencias no se suele tener en cuenta al sector no estructurado

En la mayoría de las políticas gubernamentales, en particular las estrategias generales de desarrollo, el desarrollo de competencias se enfoca sobre todo en relación con las demandas de empleo del sector estructurado. Si bien en muchas políticas se fomentan las competencias empresariales y de gestión para promover el autoempleo, no siempre está claro que esas iniciativas abarquen expresamente al sector no estructurado, de manera que es posible que no lleguen a los jóvenes desfavorecidos. Pero incluso cuando los tienen en cuenta, suelen ser insuficientes para abarcar al gran número de jóvenes desfavorecidos de los países de ingresos bajos y medianos que carecen de competencias básicas, como lo ilustra el caso de la estrategia de fomento del empleo juvenil de Sierra Leona (Recuadro 4.4).

De los 46 países examinados para el presente Informe, solo poco más de la mitad abordaban el desarrollo de competencias entre los jóvenes en el sector no estructurado y muy pocos habían elaborado políticas detalladas con ese fin (Engel,

Recuadro 4.4: La estrategia de fomento del empleo juvenil de Sierra Leona debe llegar a todos los jóvenes que carecen de competencias básicas

La mejora de las posibilidades de los jóvenes de adquirir competencias y conseguir empleo se ha convertido en una prioridad de política en Sierra Leona, país que recientemente salió de una guerra civil sostenida en parte por la existencia de un gran número de jóvenes con escasas posibilidades de educación y trabajo. El objetivo de la estrategia de fomento del empleo juvenil para 2009-2011 – que hasta el momento es la iniciativa gubernamental más concertada para abordar esta cuestión – consiste en ayudar a encontrar trabajo a 300.000 jóvenes.

Esta estrategia abarca el suministro de una variedad de oportunidades de desarrollo de competencias vinculadas con empleos en los sectores estructurado y no estructurado. Puesto que muy pocos jóvenes consiguen su primer empleo en el sector estructurado (donde trabaja menos del 1% de las personas de menos de 19 años de edad, el 19,3% de las que tienen entre 20 y 24 años y el 8% de las que tienen entre 25 y 35 años), la estrategia hace hincapié en la vinculación de la formación con la creación de empresas y el desarrollo de la capacidad empresarial.

En los últimos tres años, con la asistencia de organismos donantes, el Gobierno ha prestado apoyo a 40 proyectos que beneficiaron a 20.000 jóvenes. También se impartieron cursos de formación de dos a tres meses de duración sobre

creación y gestión de empresas del sector privado, en los que participaron unos 5.600 jóvenes. Otros recibieron formación durante 6 a 12 meses sobre competencias importantes para el mercado de trabajo más amplio mediante el aprendizaje de oficios y la formación en el empleo. El 75% de estos jóvenes cuentan con algún tipo de empleo remunerado (incluido el autoempleo), el 22% participa en programas de aprendizaje de oficios con artesanos y el 2% tienen microempresas en régimen de franquicia.

Gracias a estos programas se han hecho algunos progresos en el suministro de competencias y la facilitación del empleo, pero aún dista mucho de alcanzarse la meta de 300.000 empleos fijada en la estrategia, y mucho menos para los jóvenes de ambos sexos que no tienen trabajo ni van a la escuela (uno de cada cuatro en el caso de los varones y una de cada cinco en el de las mujeres). Habida cuenta de que el 57% de los jóvenes de entre 15 y 19 años de edad no completan el primer ciclo de la enseñanza secundaria, el Gobierno debe hacer mucho más para ofrecer programas educativos de segunda oportunidad junto con otros programas de desarrollo de competencias relacionadas con el empleo que permitirían mejorar la capacidad de los jóvenes para obtener empleos remunerados.

Fuentes: Engel (2012); Naciones Unidas y otros (2010); Peeters y otros (2009).

Los jóvenes desfavorecidos rara vez tienen la posibilidad de hacerse oír en los procesos de planificación

2012). La Estrategia Nacional de Desarrollo de Competencias de Sudáfrica constituye una notable excepción. Su finalidad es transformar el sistema de enseñanza y formación profesional para proporcionar empleo a los jóvenes en el mercado de trabajo no estructurado. Gracias a esta estrategia, financiada casi exclusivamente mediante un gravamen para la enseñanza profesional que pagan las empresas, se ha podido impartir formación a más de 320.000 jóvenes para que encontraran empleo en el sector no estructurado. Alrededor del 66% pasaron a trabajar en programas informales de obras públicas de infraestructura en zonas rurales. Los centros de empleo dependientes del Ministerio de Trabajo facilitaban información sobre oportunidades de empleo en el sector no estructurado (Heitmann y Schröter, 2009).

La estrategia nacional de desarrollo a plazo medio de Ghana –el Programa de Crecimiento

y Desarrollo Compartidos 2010-2013– es un ejemplo de plan que abarca al sector no estructurado. En él se definen objetivos para expandir la enseñanza y formación técnica y profesional a fin de promover la productividad, la creación de empleo y la mejora de las condiciones de trabajo en los sectores estructurado y no estructurado. Estos objetivos se complementan con los del Marco normativo nacional para la enseñanza y formación técnica y profesional, que propone una intervención en gran escala para mejorar la productividad en el sector no estructurado. Esto abarca un plan ambicioso para proporcionar formación basada en las aptitudes y evaluar el sistema tradicional de aprendizaje de oficios, así como para facilitar la creación de asociaciones profesionales que puedan impartir formación (Engel, 2012).

Por el contrario, en el sexto Plan Nacional de Desarrollo de Zambia no se aborda el desarrollo

El 68% de la población de Sudán del Sur tiene menos de 30 años de edad

de competencias en el sector no estructurado (Ministerio de Finanzas y Planificación Nacional de Zambia, 2011) y, dada la tendencia histórica a privilegiar la formación para el empleo en el sector estructurado, ello ha supuesto la exclusión de muchos jóvenes pertenecientes a sectores pobres (Johanson y Adams, 2004).

Los jóvenes desfavorecidos deben participar en la planificación

Los jóvenes pueden contribuir rara vez a la formulación de políticas, pero es importante que se escuche su voz. Los jóvenes de entre 15 y 24 años de edad constituyen casi la sexta parte de la población mundial y representan a menudo el grupo social más dinámico, así como el más vulnerable e indefenso. Conocen mejor que los encargados de la formulación de políticas las realidades de sus propias vidas y el valor de la experiencia de la educación, y saben que encontrar un buen trabajo constituye un verdadero desafío.

Sin embargo, en pocos procesos de planificación se tiene en cuenta la opinión de los jóvenes, pese a que existen diversas resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas⁵ en las que se reconoce su derecho a aportar contribuciones. Cuando se desea recabar sus opiniones se establecen mecanismos para facilitar su contribución a la formulación de políticas, a saber, consejos de la juventud, consejos escolares, foros y parlamentos de jóvenes y actividades ocasionales, como audiencias y talleres de jóvenes. Incluso cuando se invita a los jóvenes a participar, es poco probable que se escuchen las voces de los desfavorecidos. En las consultas de los jóvenes tienden a predominar los jóvenes educados y privilegiados de las zonas urbanas, mientras que rara vez se tienen en cuenta las voces de la mayoría pobre (tanto urbana como rural) (te Lintel, 2011).

Ejemplos bastante exitosos de participación de los jóvenes en la formulación de políticas pueden encontrarse en el Brasil y en Sri Lanka.

En el primero de estos países, el Consejo Nacional de la Juventud es un órgano consultivo integrado en sus dos terceras partes por representantes de grupos juveniles de la sociedad civil. El Consejo trabaja conjuntamente con la Secretaría Nacional de la Juventud para formular y aplicar una política nacional de la juventud y ha participado en el establecimiento de una comisión parlamentaria especial para las políticas públicas sobre la juventud, cuya creación pone de relieve la importancia que se asigna a este asunto en el Brasil. El Consejo ha coordinado el debate nacional que condujo a la elaboración de un estatuto de la juventud y un plan nacional para la juventud a fin de velar por que en la futura legislación se haga hincapié en los derechos de los jóvenes.

En Sri Lanka se creó un Equipo de Trabajo Nacional sobre Empleo Juvenil encargado de formular y aplicar el Plan de Acción Nacional en esa esfera. Tanto el Parlamento de los Jóvenes como el Secretario General de la Cámara Júnior de Sri Lanka desempeñaron un papel fundamental en el Equipo de Trabajo en relación con la gestión del proceso de consultas sobre el Plan de Acción. Jóvenes con diferentes antecedentes –pertenecientes a zonas rurales, urbanas o afectadas por el conflicto– aportaron su contribución a ese proceso. Después de las consultas se incorporaron al proyecto de Plan de Acción Nacional diversas contribuciones y enmiendas basadas en la respuesta de los jóvenes (Red de Empleo de los Jóvenes, 2009).

Estimular la financiación para desarrollar las competencias de los jóvenes desfavorecidos

Habida cuenta de la amplitud de las actividades de formación necesarias para ayudar a los jóvenes desfavorecidos a conseguir empleo dignamente remunerado, será preciso contar con una financiación más cuantiosa y mejor orientada. Las decisiones acerca de quiénes han de financiar los distintos aspectos de la educación y la formación son complejas, debido a la amplia variedad de programas y proveedores dedicados al desarrollo de competencias. Los gobiernos y los donantes deben velar por que todos los

5. Con inclusión del Programa de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes [A/RES/50/81], la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/RES/57/145, la resolución 2006/15 de la Comisión de Desarrollo Social, sobre promoción del empleo de los jóvenes, y las resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/RES/60/2 (2005) y A/RES/58/133 (2003), sobre Políticas y programas relativos a la juventud.

jóvenes adquieran al menos competencias básicas, de manera que las máximas prioridades del gasto en educación han de ser el cuidado y la educación de los niños pequeños y la escolarización en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria.

Sin embargo, en los países de ingresos bajos y medianos hay unos 200 millones de jóvenes de entre 15 y 24 años de edad –de los cuales 57 millones viven en el África Subsahariana– que ni siquiera han acabado la escuela primaria y necesitan una segunda oportunidad de adquirir competencias básicas. Por lo general, pertenecen a los hogares más pobres, de manera que no pueden asumir los costos de su formación. Los gobiernos de esos países, con el apoyo de los donantes de ayuda, deben ampliar el apoyo que prestan para garantizar que todos los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir esas competencias.

El sector privado también ha de desempeñar una función, sobre todo teniendo en cuenta que los empleadores son los beneficiarios de la cualificación de la mano de obra. Gracias a los fondos para formación constituidos por industrias y donantes de ayuda se ha podido ampliar el desarrollo de competencias para abarcar a algunos grupos de jóvenes vulnerables, pero aún queda mucho por hacer. El sector privado también puede contribuir a subsanar las carencias en materia de formación creando fundaciones para financiar programas que no pertenezcan al ámbito de actuación de los gobiernos y los donantes de ayuda. Los gobiernos deben encargarse de coordinar la financiación procedente de las distintas fuentes, incluidos los donantes y el sector privado, y velar por que esos fondos se destinen al cumplimiento de los objetivos nacionales en materia de desarrollo equitativo mediante un enfoque más coherente para abordar las distintas carencias de los jóvenes desfavorecidos.

Los donantes deben complementar la labor de los gobiernos en materia de competencias básicas

Durante el último decenio muchos países pobres han aumentado su apoyo a la educación (véase el capítulo 2). Algunos de ellos aún podrían incrementar su presupuesto de educación. El grado de compromiso de cada país para apoyar

a los grupos más vulnerables se refleja en la proporción de ese presupuesto destinada a las partidas que más benefician a esos grupos desfavorecidos.

Alrededor de la mitad del presupuesto de educación de países como la República Centroafricana y el Chad se destina a la enseñanza primaria, y una quinta parte a la enseñanza secundaria general. El gasto de esos países en formación profesional representa el 3% y el 7% de dicho presupuesto, respectivamente (Banco Mundial, 2007a, 2008c). Sin embargo, las tasas de matrícula en la enseñanza primaria y en el primer ciclo de la secundaria siguen siendo muy bajas. Por ejemplo, en la República Centroafricana la tasa bruta de matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria era solo del 24% en 2011, y en el Chad era del 29% en 2010.

Para que aumente la inscripción de jóvenes en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria, estos países no solo deben incrementar la proporción del presupuesto nacional destinada a la educación, que actualmente ronda el 10%, sino también mejorar la eficiencia en el uso de los recursos y redistribuirlos para abarcar las zonas donde hay jóvenes desfavorecidos, a saber, zonas rurales, barrios de viviendas precarias y regiones donde la tasa de matrícula es baja. También es posible redistribuir a la enseñanza secundaria parte de los recursos que los gobiernos destinan actualmente a la enseñanza superior, que es muy costosa y solo beneficia a una pequeña clase privilegiada.

A pesar de las enormes necesidades en materia de enseñanza primaria y secundaria, Burundi destina alrededor de una quinta parte de su presupuesto de educación a la enseñanza superior; en el caso de la República Centroafricana esta última absorbe más de una cuarta parte de dicho presupuesto (Banco Mundial, 2006a, 2008c). Sin embargo, para esos países sigue siendo importante reforzar su capacidad de enseñanza superior, e incluso si algunos de los recursos disponibles se redistribuyen, solo una parte se destina a atender las enormes necesidades de financiación para ampliar la enseñanza secundaria o tan siquiera para brindar una segunda oportunidad a los jóvenes que han abandonado los estudios.

Los gobiernos están restringiendo los fondos presupuestarios destinados a la enseñanza primaria y secundaria

El objetivo de la ayuda de Alemania para el desarrollo de competencias es reducir la pobreza

Lamentablemente, al parecer, los gobiernos están restringiendo los fondos presupuestarios destinados a la enseñanza primaria y secundaria. Diez de los 17 países de ingresos bajos e ingresos medianos bajos para los que existen datos comparables sobre el gasto público en enseñanza primaria, secundaria y terciaria redujeron el presupuesto destinado a la enseñanza primaria y secundaria general durante el periodo comprendido entre 1999 y 2010. En muchos casos esa reducción coincidió con un incremento del presupuesto destinado a la educación terciaria.

En Malawi, por ejemplo, la parte del presupuesto de educación destinada a la enseñanza terciaria aumentó de casi el 20% en 1999 al 26% en 2011, mientras que en el mismo periodo el gasto público en enseñanza primaria se redujo del 61% al 37%, aun cuando en ese país es necesario incrementar con urgencia las inversiones para mejorar la calidad de la enseñanza primaria. También Ghana aumentó la parte del presupuesto de educación destinada a la enseñanza terciaria, que en 2010 absorbió hasta el 23% de dichos recursos, mientras que tanto las partes correspondiente a la enseñanza primaria y a la secundaria han ido disminuyendo desde 1999.

Los donantes deben desempeñar un papel fundamental

Los donantes ya prestan un apoyo considerable al desarrollo de competencias básicas financiando la enseñanza primaria y secundaria (véase el Capítulo 2). Alguno de ellos también apoyan la formación de competencias fuera del sistema educativo formal. Esos recursos han contribuido en parte a ampliar las posibilidades de los jóvenes desfavorecidos, incluso mediante el apoyo a ONG locales e internacionales cuya labor se centra en los grupos marginados. Sin embargo, por lo general esa asistencia ha carecido de coordinación, se ha prestado en pequeña escala y ha estado fragmentada, debido, entre otros factores, al gran número de organismos participantes. Una evaluación más rigurosa de los programas de ayuda permitiría extraer enseñanzas a fin de lograr que los recursos se asignen de una manera que aporte más beneficios a los jóvenes desfavorecidos.

No resulta sencillo determinar las prioridades de política de los donantes que guardan relación directa con el desarrollo de competencias entre los jóvenes desfavorecidos. En un examen de 24 estrategias de donantes realizado para el presente Informe se comprobó que el desarrollo de competencias suele abordarse en más de un sector: no solo en el contexto de la educación, sino también en relación con el crecimiento económico, la reducción de la pobreza y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Los programas de desarrollo de competencias abarcan desde la formación profesional de mujeres desfavorecidas, el desarrollo de competencias entre los jóvenes para su integración en el mercado de trabajo y el desarrollo de competencias para la vida destinado a las comunidades marginadas hasta la formación de funcionarios públicos, abogados y administradores de empresas. Muchos donantes también financian programas de becas de posgrado destinadas al desarrollo de competencias (Hunt, 2012).

Los movimientos de la EPT y los ODM han contribuido a lograr que los sectores más pobres y más marginados de la sociedad reciban especial atención en las estrategias y los programas de desarrollo de competencias, sobre todo los de donantes clave para en esta esfera, como Alemania, el Banco Mundial, el Japón y Suiza. Por ejemplo, la ayuda de Alemania con ese fin se ha reorientado hacia la reducción de la pobreza, la introducción de tecnologías apropiadas y la enseñanza no formal destinada a atender las necesidades de formación de los sectores más desfavorecidos, como las mujeres y los pobres de las zonas rurales y urbanas (Clement, 2012).

Desde comienzos de la década de 2000, el Japón ha venido ampliando el alcance de su ayuda al desarrollo de competencias para abarcar a los grupos desfavorecidos. En Sudán del Sur, el Organismo Japonés de Cooperación Internacional ha prestado apoyo a un centro de formación profesional formal y a programas de enseñanza no formal para mejorar la formación de los jóvenes desempleados, incluidos los desplazados internos y los desertores escolares (Yoshida y Yamada, 2012). La estrategia de desarrollo de competencias de Suiza se centra en las mujeres, los jóvenes y los pobres de

las zonas rurales, sobre todo los más pobres y más vulnerables. En los últimos años el Banco Mundial ha intensificado su apoyo a las actividades encaminadas a fomentar la empleabilidad y la generación de ingresos en los grupos desfavorecidos (Hunt, 2012).

Además de financiar la enseñanza primaria y secundaria formal, algunos donantes de ayuda apoyan el desarrollo de competencias fuera del sector educativo, por ejemplo, en el marco de programas agrícolas o de microfinanciación. Muchos de estos programas benefician a los jóvenes desfavorecidos y algunos están destinados expresamente a ellos. De hecho, en muchos casos su financiación suele depender de la ayuda de donantes (Hunt, 2012).

La enseñanza de competencias financiada por donantes ofrece un panorama muy variado en el que los sectores no estructurado, privado y no gubernamental desempeñan papeles importantes y en algunos casos son los principales proveedores. El apoyo a los proveedores no gubernamentales puede ser el medio más eficaz para fomentar la enseñanza de competencias a los grupos desfavorecidos, ya que es posible que las ONG tengan más capacidad que los organismos gubernamentales para llegar a los grupos marginados y adaptar la formación a sus necesidades. Sin embargo, la intervención de una plétora de pequeñas organizaciones puede dar lugar a una fragmentación y a una falta de coordinación con políticas gubernamentales más amplias en materia de empleo o de crecimiento económico. También es posible que los proveedores no gubernamentales tengan dificultades para sostener sus programas, sobre todo si se trata de programas que se aplican en un plazo determinado y que no están incluidos en el presupuesto nacional. En muchos proyectos de ONG el número de alumnos es muy reducido, teniendo en cuenta la magnitud de las necesidades de formación.

La enseñanza de competencias destinada a los grupos desfavorecidos y la colaboración con los gobiernos son actividades perfectamente compatibles. La formación impartida por las ONG o los proveedores privados puede formar parte de una estrategia nacional, planificada en colaboración con el gobierno. En Nepal,

mediante el programa Franchising-SKILL, financiado por los Estados Unidos, el Reino Unido, Suiza y otros donantes, se imparte formación en oficios a personas de entre 16 y 30 años de edad pertenecientes a castas registradas, pueblos indígenas o grupos afectados por conflictos, que no han podido completar la enseñanza secundaria. Este programa se lleva a cabo en colaboración con el Gobierno, pero las actividades de formación están a cargo de proveedores privados que operan en régimen de franquicia (Hunt, 2012).

Por otra parte, los donantes también pueden prestar apoyo al sistema público de formación. En Viet Nam, mediante el programa de Formación para el Empleo, financiado por Australia, se imparte formación a minorías étnicas a través del sistema estatal; esas actividades se llevan a cabo en una variedad de zonas industriales seleccionadas en función de las necesidades del mercado de trabajo (Hunt, 2012).

¿Cuántos recursos destinan los donantes al desarrollo de competencias?

Habida cuenta de la diversidad de las actividades abarcadas en el desarrollo de competencias, resulta muy difícil determinar la cuantía de los recursos que los donantes de ayuda destinan concretamente a los jóvenes desfavorecidos. Es prácticamente imposible establecer las cantidades que han de asignarse a los diferentes tipos de apoyo, por ejemplo, para abarcar a los 200 millones de jóvenes que necesitan una segunda oportunidad a fin de adquirir nociones básicas en lectura, escritura y aritmética, o para apoyar la formación de trabajadores en el sector no estructurado.

Según las estimaciones del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, en 2009-2010 la cuantía total de los recursos asignados al desarrollo de competencias, con inclusión de la enseñanza secundaria, la formación profesional y la enseñanza de competencias básicas, así como de otros tipos de formación fuera del sector educativo, alcanzó un promedio anual de 3.000 millones de dólares, que representan el 2,1% del total de la ayuda oficial (Gráfico 4.2 y Recuadro 4.5). No se dispone de suficiente información para determinar qué proporción de esa cantidad se destina

concretamente a los jóvenes desfavorecidos. La ayuda directa a la enseñanza secundaria general y a la formación profesional, que representa una parte del gasto destinado al desarrollo de competencias entre los jóvenes, se incrementó desde la celebración del Foro Mundial de la Educación en Dakar, en 2000 (Gráfico 4.3), a pesar de que en esa ocasión se expresaron temores ante la posibilidad de que la expansión de la educación básica fuera en desmedro del desarrollo de competencias después de la enseñanza primaria. Entre 2002 y 2010 la proporción de la ayuda directa a la educación asignada a la enseñanza secundaria general y a la formación profesional se mantuvo relativamente estable, en torno al 10%. Al menos la mitad de esos recursos se dedicó a la formación profesional.

Una de las razones por las que a partir del Foro de Dakar se ha venido haciendo hincapié en el desarrollo de competencias después de la enseñanza primaria consiste en que algunos donantes principales han seguido asignando alta prioridad a esa labor. De hecho, existe una

división del trabajo entre los donantes y algunos mantienen su compromiso histórico de prestar apoyo a las actividades en esa esfera.

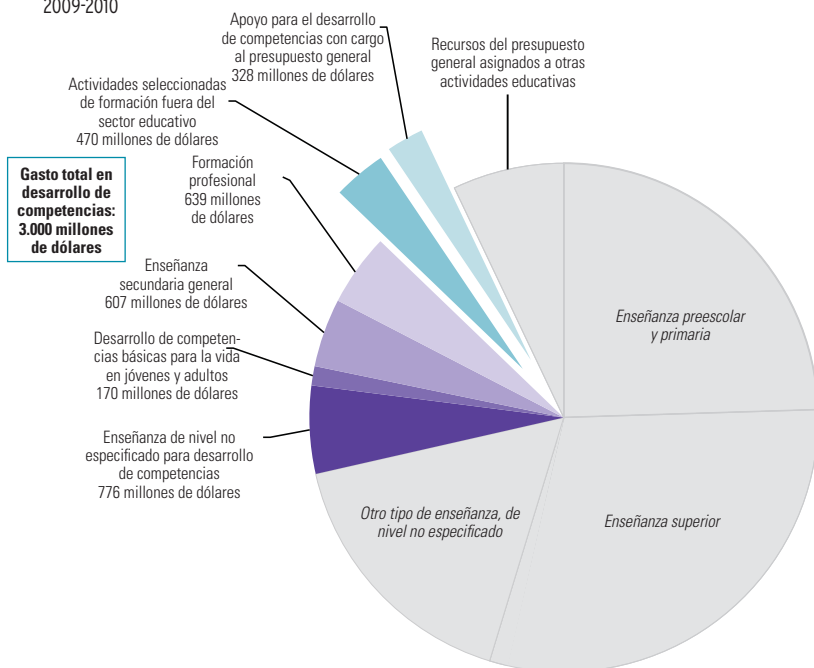
Alemania se destaca como el donante bilateral que más ayuda aporta para la formación profesional y el desarrollo de competencias (Gráfico 4.4). La formación profesional ha sido durante decenios el componente clave de su estrategia de ayuda y desde 2002 ha destinado cada año a esas actividades un promedio de 98 millones de dólares. Si se aplica la definición más amplia de desarrollo de competencias, esa cifra aumenta a 213 millones. Francia es el segundo donante de ayuda bilateral, pero gran parte de su financiación no llega a países en desarrollo: más del 60% de los 248 millones de dólares que Francia asignó a la enseñanza secundaria general y a la formación profesional en 2010 se destinó a Mayotte y a Wallis y Fortuna, dos territorios que oficialmente forman parte de Francia.⁶

En el análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo también se señala la importancia de España como donante de ayuda para el desarrollo de competencias, lo cual puede guardar relación con el hecho de que su ayuda se centre en América Latina. Los países de esta región están más cerca de lograr la enseñanza primaria universal y, por ende, es más probable que reciban apoyo para la formación profesional y otros aspectos del desarrollo de competencias.

Por su parte, el Banco Mundial, que es uno de los principales donantes de ayuda, también aporta considerables recursos para el desarrollo de competencias, sobre todo en el nivel de la enseñanza secundaria general. Un examen de sus actividades crediticias entre 2000 y 2010 demuestra que el apoyo a la formación en los sistemas de enseñanza formal se mantuvo estable a pesar de los cambios de prioridades en materia de educación (Hunt, 2012). La Unión Europea también es una fuente importante de fondos para el desarrollo de competencias, si bien sus programas se centran en los países vecinos de la región del Mediterráneo, donde desde 2002 Marruecos, Túnez y Turquía reciben cada año un promedio de más de 5 millones de dólares para financiar esas actividades.

Gráfico 4.2: Los donantes destinan unos 3.000 millones de dólares al desarrollo de competencias

Proporción de la ayuda a la educación dedicada a la ayuda para el desarrollo de competencias, 2009-2010



Nota: en el Recuadro 4.5 se proporcionan explicaciones.

Fuente: CAD de la OCDE.

6. En 2011 Mayotte se convirtió en departamento de ultramar y dejó de cumplir los requisitos del CAD de la OCDE para tener derecho a recibir ayuda al desarrollo.

Recuadro 4.5: Medición de la ayuda para el desarrollo de competencias

No resulta fácil determinar qué parte de la ayuda se destina al desarrollo de competencias. Los datos aportados por los donantes corresponden a diferentes códigos del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (SNPA) de la OCDE, lo cual dificulta la identificación precisa del destino de la ayuda. El análisis contenido en el Gráfico 4.2 abarca las siguientes esferas en las que es más probable que se suministre ayuda a programas destinados a los jóvenes:

- enseñanza secundaria general
- formación secundaria profesional³
- desarrollo de competencias básicas para la vida en jóvenes y adultos (incluso mediante programas de alfabetización)
- formación fuera del sector educativo⁴

Además, se supone que el 25% de la ayuda a la educación que no se especifica por nivel⁵ y el 5% del presupuesto general se destinan al desarrollo de competencias.⁶

La cifra resultante representa un subconjunto de los recursos invertidos en el desarrollo de competencias en un sentido más amplio. La inversión en educación y cuidado de la primera infancia y en enseñanza primaria es importante para garantizar que los jóvenes ingresen a la escuela secundaria con las competencias básicas necesarias; por su parte, la enseñanza superior es fundamental para impartir las competencias de nivel más alto que requiere la economía.

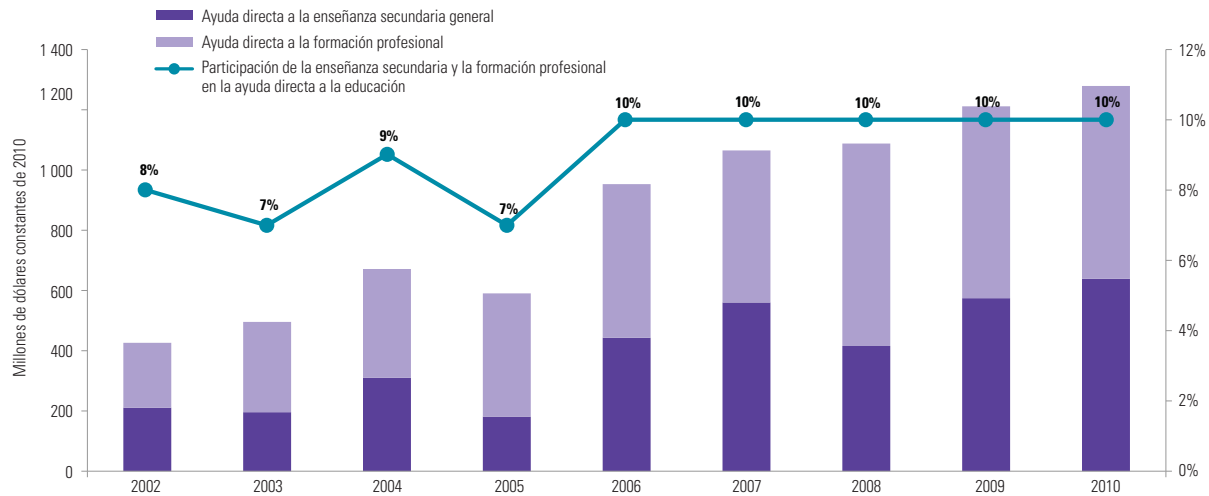
En 2009-2010, la cuantía anual de la ayuda destinada a todos estos aspectos de la enseñanza y la formación de competencias ascendió en promedio a 13.900 millones de dólares, de los cuales alrededor de una cuarta parte se dedicó a financiar el desarrollo de competencias, según la definición utilizada a los efectos del presente Informe.

Fuente: Sistema de Notificación del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD).

Más del 60% de la ayuda de Francia destinada a la enseñanza secundaria se asignó a dos de sus propios territorios

Gráfico 4.3: La ayuda a la enseñanza secundaria general y a la formación profesional ha aumentado durante el último decenio

Desembolsos de ayuda directa a la enseñanza secundaria general y a la formación profesional, 2002-2010



Nota: Estas cifras se refieren únicamente a la ayuda directa a la enseñanza secundaria directa y a la formación profesional. No se incluye la ayuda a los subsectores con cargo al presupuesto general y a los recursos asignados al rubro "educación, nivel no especificado"

Fuente: CAD de la OCDE (2012).

3. En el sistema de notificación del CAD de la OCDE la enseñanza secundaria abarca la formación profesional y la enseñanza secundaria general (CAD de la OCDE, 2012).

4. Esta categoría abarca 11 códigos del SNPA: educación y formación en medicina; desarrollo de personal sanitario; desarrollo de personal especializado en población y salud reproductiva; formación en abastecimiento de agua y saneamiento; formación en transporte y almacenamiento; formación en cuestiones energéticas; formación en enseñanza agronómica; formación en enseñanza forestal; formación en enseñanza pesquera; formación en enseñanza comercial; y formación en educación ambiental. Otros tipos de formación no se

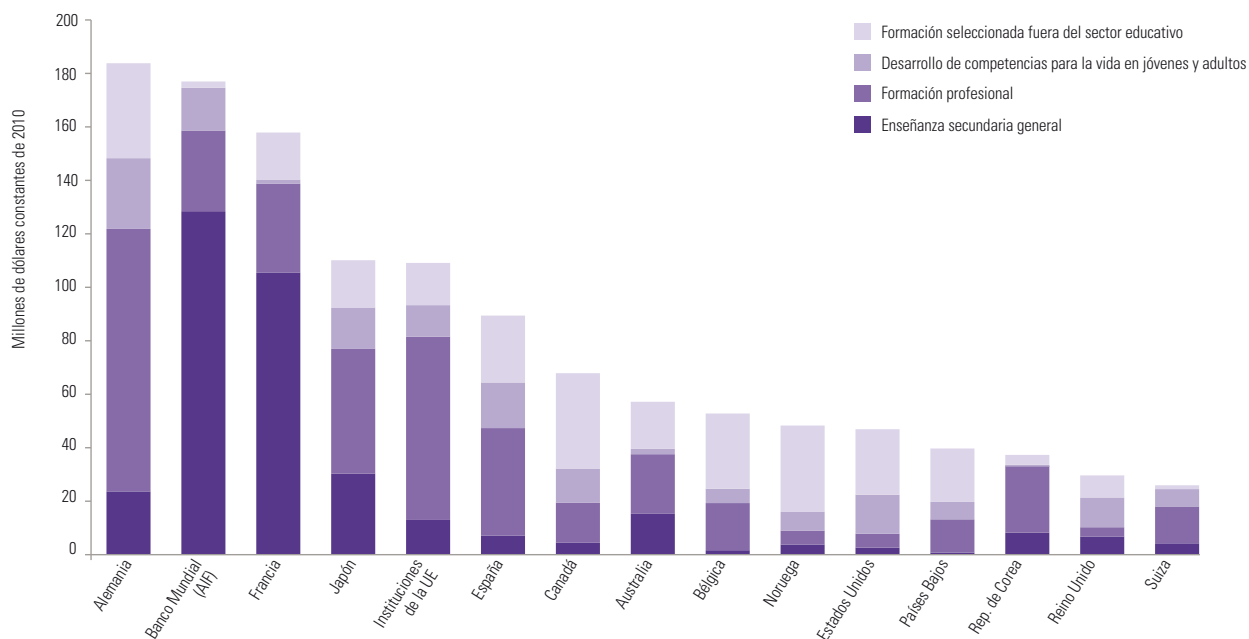
tienen en cuenta ya sea porque su definición es demasiado amplia (por ejemplo, la formación multisectorial) o porque es probable que se destine sobre todo a funcionarios públicos (como la formación en estadísticas).

5. En los datos del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo sobre ayuda a la educación se incluye el 20% del apoyo con cargo al presupuesto general. Se supone que el 5% está destinado al desarrollo de competencias.

6. En los datos del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo sobre ayuda a la educación se incluye el 20% del apoyo con cargo al presupuesto general. Se supone que el 5% está destinado al desarrollo de competencias.

Gráfico 4.4: El desarrollo de competencias es una parte destacada de la ayuda que prestan algunos donantes

Desembolsos de ayuda directa de los 15 principales donantes para el desarrollo de competencias, 2002-2010, promedio anual



Notas: Los datos sobre la República de Corea corresponden al promedio del periodo 2006-2010 porque en los años precedentes no se notificaron datos. Estas cifras se refieren únicamente a la ayuda directa al desarrollo de competencias; no se incluye la ayuda al desarrollo de competencias con cargo al presupuesto general y a los recursos asignados al rubro "educación, nivel no especificado".

Fuente: CAD de la OCDE (2012).

En 2010 se invirtieron 3.000 millones de dólares en desarrollo de competencias

El Japón y la República de Corea, los únicos dos países asiáticos que son miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE, han sido muy partidarios del desarrollo de competencias y la formación inspirándose en su notable experiencia de crecimiento basado en esas actividades. Desde 2002 el Japón ha destinado cada año a la formación profesional un promedio de 47 millones de dólares, o 147 millones si se aplica una definición más amplia. La República de Corea se convirtió en miembro del CAD en 2010, año en que destinó a la ayuda el 0,1% de su producto nacional bruto (Chun y otros, 2010). Pese a su reciente incorporación y a la relativa limitación y fragmentación de su programa de ayuda en comparación con los de otros miembros del CAD, este país ya se ha afianzado como un promotor clave del desarrollo de competencias, a cuya dimensión de formación profesional dedica desde 2006 el 28% de su ayuda a la educación.

Algunos donantes más pequeños, como Luxemburgo y Suiza, también concentraron

su apoyo a la educación en la financiación del desarrollo de competencias (Hunt, 2012). La participación de la formación profesional en la ayuda a la educación de Luxemburgo es, con creces, la más importante: el 44%. Alrededor de una cuarta parte de la ayuda de Suiza a la educación corresponde al desarrollo de competencias.

¿Qué posibilidades existen de incrementar la ayuda destinada al desarrollo de competencias?

El promedio anual de 3.000 millones de dólares de ayuda al desarrollo de competencias destinado sobre todo a los jóvenes durante 2009-2010 resulta satisfactorio habida cuenta de que en el caso de la educación básica la cifra correspondiente fue de 5.800 millones de dólares. El hecho de que se dediquen más recursos a la educación básica no entraña ninguna disminución con respecto al nivel mencionado. En muchos países aún no se ha alcanzado la enseñanza primaria universal, y los

niveles de ayuda a los países más pobres siguen siendo muy insuficientes. Además, el aumento del suministro y la calidad de la educación y el cuidado de la primera infancia es fundamental para impartir las competencias básicas con miras al ulterior desarrollo de competencias.

Al mismo tiempo se plantea la urgente necesidad de que los donantes se comprometan a fomentar el desarrollo de competencias de tres maneras: apoyando programas en los países para garantizar que todos los jóvenes puedan permanecer en la escuela al menos hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria; apoyando programas de segunda oportunidad para los jóvenes que no han tenido posibilidades de adquirir nociones básicas en lectura, escritura y aritmética; e impartiendo formación a los jóvenes desfavorecidos para que puedan ganar un sueldo digno.

Es difícil estimar la inversión que se requeriría para cumplir estas prioridades. En este Informe se estima que para lograr la meta de garantizar el acceso de todos los jóvenes al primer ciclo de la enseñanza secundaria se necesitarían 8.000 millones de dólares, que se sumarían a los 16.000 millones necesarios para alcanzar la enseñanza básica universal para 2015 (EPDC y UNESCO, 2009).⁷ Para financiar amplios programas educativos de segunda oportunidad se deberían aportar considerables fondos adicionales.

Teniendo en cuenta la magnitud de las necesidades de recursos para impartir competencias, ante todo hay que velar por que los 3.000 millones de dólares ya disponibles para ese fin se destinen a los grupos más necesitados. Pero aún existe un déficit de financiación considerable, sobre todo en momentos en que los presupuestos de los donantes de ayuda tienden a reducirse. ¿Podría encontrarse apoyo externo adicional para los jóvenes de los países en desarrollo?

Hay dos vías posibles para aumentar la financiación externa destinada a la educación: redistribuir los fondos que se gastan en la actualidad en becas que permiten a jóvenes de países en desarrollo cursar estudios superiores

en países desarrollados, y alentar a nuevos donantes a participar más eficazmente en el desarrollo de competencias.

Reasignación de una parte de la ayuda destinada a la enseñanza superior

El examen del desarrollo de competencias en este Informe abarca los niveles de educación preterciarios. Esto no entraña negar la importancia de la educación superior, sino reconocer que la mayoría de los jóvenes desfavorecidos tienen pocas esperanzas de alcanzar ese nivel. Las máximas prioridades siguen siendo garantizar que todos tengan la posibilidad de adquirir competencias básicas –mediante la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria, o bien mediante programas educativos de segunda oportunidad para los desertores escolares– e impartir formación en el trabajo a los jóvenes vulnerables. La ayuda a la educación debe seguir centrada en los países y subsectores donde las personas marginadas de la educación tropiezan con mayores dificultades.

Si bien la ayuda a la enseñanza superior puede desempeñar, en algunas circunstancias, una importante función de apoyo al desarrollo de capacidades, lamentablemente es infrecuente que esa ayuda llegue a los países en desarrollo. En 2012, por primera vez, el CAD de la OCDE pidió a los donantes que indicaran qué proporción de la ayuda desembolsada para la enseñanza postsecundaria se asignaba a las becas y los gastos correspondientes a los estudiantes (los gastos en que incurren las instituciones de los países donantes cuando reciben a estudiantes de países en desarrollo). Alrededor de las tres cuartas partes de la ayuda directa a la enseñanza postsecundaria desembolsada en 2010 corresponden a estas categorías (Gráfico 4.5).

Algunos donantes importantes de ayuda para el desarrollo de competencias, entre ellos Alemania, el Canadá, Francia y el Japón, también destinan una parte considerable de su ayuda a la enseñanza superior. Sin embargo, como indican las cifras, una gran proporción de esos fondos nunca sale de los países donantes. El gasto en enseñanza superior en los países donantes absorbe los recursos que los donantes

El acceso de todos los jóvenes al primer ciclo de la enseñanza secundaria costaría 8.000 millones de dólares

7. Es probable que estas cifras estén subestimadas, porque se basan en el examen de 46 países de bajos ingresos.

más destacados destinan al desarrollo de competencias.

En 2010, una cuarta parte de la ayuda a la educación se destinó a becas y gastos correspondientes a los estudiantes

En 2010, casi el 40% de la ayuda del Japón a la educación se destinó a becas para estudiantes que cursaban estudios en ese país; en el caso del Canadá, la proporción fue del 22%. La cuantía desembolsada por Alemania en concepto de becas y gastos correspondientes a los estudiantes fue casi 11 veces superior a la cantidad que gastó ese mismo año en ayuda directa a la enseñanza secundaria general y la formación profesional. En el caso de Francia, la proporción fue de cuatro a uno.

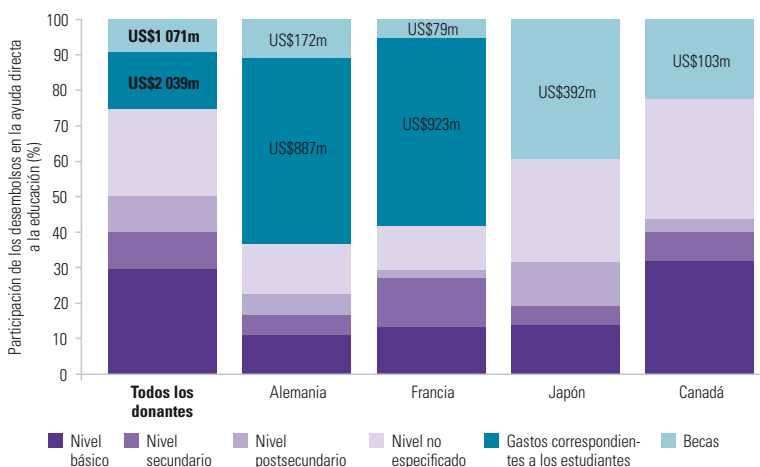
Si estos recursos de la enseñanza superior que se gastan en los países donantes se reasignaran a programas que llegasen a los jóvenes desfavorecidos de los países en desarrollo, se lograría reforzar la posición de los donantes de ayuda como importantes contribuyentes al desarrollo de competencias con miras a reducir la pobreza, y acelerar el progreso hacia el logro de la EPT. En total, una cuarta parte de la ayuda directa al sector educativo desembolsada en 2010 consistió en becas y en gastos correspondientes a los estudiantes. Si esos 3.100 millones de dólares se invirtieran directamente en los sistemas educativos de

los países en desarrollo, podría cubrirse una parte considerable de los 8.000 millones que se necesitan para conseguir el acceso de todos al primer ciclo de la enseñanza secundaria, con la consiguiente disminución del número de adolescentes no escolarizados (que actualmente son 71 millones).

El Japón, por ejemplo, gasta cada entre 20.000 y 25.000 dólares por estudiante extranjero en becas para cursar estudios superiores (JASSO, 2011).⁸ En cambio, en Nepal los gastos anuales por estudiante de los niveles postsecundarios y secundarios ascienden a 406 dólares y 109 dólares, respectivamente. Esto significa que, con lo que cuesta la beca de un estudiante nepalés en el Japón, 229 jóvenes podrían acceder a la enseñanza secundaria en Nepal.⁹

Que las becas y los gastos correspondientes a los estudiantes puedan considerarse asistencia oficial para el desarrollo es materia discutible, si se tiene en cuenta que esos fondos se gastan totalmente en los países donantes, con escasa o nula intervención de los gobiernos "receptores", y que no contribuyen a reforzar la capacidad institucional a nivel local. Este tipo de asistencia financiera es un ejemplo de "ayuda vinculada", donde la distinción entre la ayuda y los intereses económicos de los donantes se difumina. A fin de mejorar la determinación de la cuantía de la ayuda efectivamente transferida a los países en desarrollo, el CAD de la OCDE excluye en su definición de "ayuda real" –más conocida como "ayuda programable para los países"–, a la ayuda reservada para sufragar los gastos correspondientes a los estudiantes. Sin embargo, en sus prácticas de notificación más amplias el CAD todavía computa como ayuda a esos gastos y a las becas. Mientras esto no cambie, es probable que se mantenga la confusión acerca de lo que cabe computar como ayuda.

Gráfico 4.5: En el caso de algunos donantes gran parte de la "ayuda" nunca sale del país
Los cuatro donantes que distribuyen más ayuda directa a la educación en forma de becas y gastos correspondientes a los estudiantes, 2010



Notas: Estas cifras se refieren únicamente a la ayuda directa a la educación; no se incluye la ayuda a la educación con cargo al presupuesto general y a los recursos asignados al rubro "educación, nivel no especificado".

Fuente: CAD de la OCDE (2012).

8. Si bien en el Japón la administración de las becas está a cargo del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, las que se conceden a estudiantes extranjeros procedentes de países en desarrollo se notifican al CAD como ayuda oficial.

9. Considerando el gasto máximo (25.000 dólares) por estudiante extranjero becado para cursar estudios superiores en el Japón.

Los nuevos donantes podrían participar más efectivamente en el desarrollo de competencias

Otra posible fuente de recursos adicionales son las economías emergentes, como el Brasil, China y la India, que ya apoyan el desarrollo de competencias. A pesar de las grandes expectativas acerca de la asistencia que podían prestar estos países, su aportación es modesta y, al parecer, no se orienta suficientemente a los jóvenes desfavorecidos. Además, gran parte de esa ayuda no es directamente comparable con la de los donantes que son miembros del CAD (véase el Capítulo 2).

Por ejemplo, según las estimaciones, entre 2008 y 2010 la India dedicó cada año unos 950 millones de dólares a otros países en desarrollo. Apenas el 2% de esos fondos se asignaron a la educación, mientras que los proyectos energéticos y los de infraestructura de transporte recibieron el 25% y el 15%, respectivamente (Findley y otros, 2009). Los 15 millones de dólares que la India dedicó a la ayuda a la educación representan menos de la mitad de la aportación de Luxemburgo, el menor de los donantes miembros del CAD. Aproximadamente un tercio de esos 15 millones se destinó a proyectos de formación profesional, concentrados en el sector de las TIC, donde la India considera que tiene una ventaja (Agrawal, 2012). En mayo de 2011 este país se comprometió a gastar 700 millones de dólares para apoyar la formación en África durante los tres años siguientes (Chaudhury, 2011). Con ello este país se situaría en la primera división de los donantes de ayuda para el desarrollo de competencias, pero la mayor parte de esa ayuda se centrará en los niveles de enseñanza superiores, a los que no pueden acceder los jóvenes desfavorecidos.

Pero hay excepciones. Tras el éxito conseguido en el suministro de asistencia para el acceso de las mujeres al empleo en la India, el Gobierno invitó a la Asociación de Trabajadoras Independientes (SEWA) a establecer un centro de formación profesional en Kabul. En coordinación con el Ministerio de la Mujer del Afganistán, el Gobierno de la India financió la construcción del centro, suministró el equipo necesario, sufragó los derechos de matrícula de las mujeres afganas pobres y en muchos casos analfabetas a las que se impartirían competencias en costura

y en producción de alimentos elaborados, entre otras actividades, además de ayudarlas a establecer grupos para mejorar los medios de subsistencia, crear redes de comercialización y abrir cuentas bancarias (Agrawal, 2012; SEWA, 2008; Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, 2008). Sin embargo, la India debe prestar mucha más atención a los grupos desfavorecidos si desea tener influencia internacional en la reducción de la pobreza mediante el desarrollo de competencias.

También en el caso del Brasil el desarrollo de competencias ocupa un puesto elevado entre las prioridades para la financiación del desarrollo, pero las cantidades desembolsadas son muy pequeñas. En 2008-2009, según consta en la base de datos AidData, el Brasil destinó alrededor de una cuarta parte de esa financiación a proyectos relacionados con la educación. Casi todos estos proyectos corresponden a la definición amplia de “desarrollo de competencias” utilizada en el presente Informe.¹⁰ Sin embargo, esa ayuda apenas asciende a 2,1 millones de dólares anuales, una cifra incluso muy inferior a la que aporta la India (Findley y otros, 2009).

Al igual que el de la India, el apoyo del Brasil se basa en el éxito de sus iniciativas para abordar las necesidades de los grupos desfavorecidos. El Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI), órgano gubernamental y empresarial de supervisión de la formación profesional, ha suministrado asistencia técnica para la formación profesional en otros países prestando ayuda para crear instituciones de formación en varios países africanos de habla portuguesa, a saber, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique y Santo Tomé y Príncipe, así como en Soweto (Sudáfrica) (Banco Mundial e IPEA, 2012; Costa Vaz y Auki Inoue, 2007). Al expandir su ayuda a los países pobres, el Brasil ha podido reproducir el notable éxito de las iniciativas encaminadas a liberar de la pobreza a una parte importante de su población mediante un desarrollo de competencias centrado en los jóvenes desempleados, los aprendices en el sector no estructurado y los pequeños agricultores.

Mediante su ayuda a los países pobres, el Brasil ha podido reproducir sus iniciativas exitosas en el desarrollo de competencias para el crecimiento

10. La información contenida en la base de datos AidData no proporciona una imagen completa de la asistencia para el desarrollo que aportan donantes no pertenecientes al CAD.

Cada año la Fundación MasterCard aporta 20,5 millones de dólares para la formación de competencias destinada a los jóvenes

La inversión de China en la educación y el desarrollo de competencias en los países en desarrollo queda, al parecer, eclipsada por su inversión en proyectos de infraestructura, que representa más del 60% del total de su financiación del desarrollo. Cuando existen proyectos de educación y desarrollo, las actividades tienden a centrarse en la concesión de becas, el envío de docentes chinos al extranjero, la formación de trabajadores en empresas chinas y la construcción de un número limitado de escuelas (Oficina de Información del Consejo de Estado de China, 2011). Por conducto del Foro de Cooperación China-África, China ha propuesto hacer más hincapié en el desarrollo de los recursos humanos mediante la formación de 15.000 profesionales africanos (FOCAC, 2009). Es poco probable que estas actividades tengan efectos significativos en las personas poco cualificadas.

Para las economías emergentes, al igual que para algunos donantes pertenecientes al CAD, las becas son un componente importante de su apoyo a la educación. Casi la mitad de la ayuda de la India a la educación se destina a la enseñanza superior, sobre todo a la concesión de becas para cursar estudios en ese país (AidData, 2012): cada año se ofrecen unas 6.000 becas a estudiantes de países en desarrollo (Agrawal, 2012). También el Brasil ofrece becas a jóvenes para que cursen en ese país estudios que suelen versar sobre ciencia y tecnología (Costa Vaz y Aoki Inoue, 2007). Se prevé que el número de becas concedidas por China para que jóvenes africanos estudien en ese país se incrementará considerablemente como resultado de su compromiso de duplicarlas cada año –de 2.000 a 4.000– durante el periodo comprendido entre 2006 y 2009 (King, 2010).

Para que los nuevos donantes, como el Brasil, China y la India, lleguen a ser actores importantes en la esfera del desarrollo de competencias, deberán velar por que su ayuda se oriente hacia los jóvenes desfavorecidos y aprender de su propia experiencia en materia de vinculación de las inversiones en desarrollo de competencias con la reforma del mercado de trabajo y la reducción de la pobreza.

Ampliar el apoyo del sector privado para abarcar a los jóvenes desfavorecidos

Los gobiernos y los donantes de ayuda solo pueden atender en cierta medida la gran variedad de necesidades en materia de formación. Queda un hueco que debe colmar el sector privado, principal beneficiario del desarrollo de competencias. En cierta medida ya lo está haciendo mediante la formación en el empleo, pero es probable que esta solo llegue a una pequeña parte de los jóvenes desfavorecidos, que suelen trabajar en el sector no estructurado urbano o en pequeñas explotaciones agrícolas y pequeñas empresas de otros sectores en las zonas rurales.

Hay otros medios que pueden emplear las empresas privadas para contribuir a ampliar la formación de competencias destinada a los jóvenes desfavorecidos. No se trata solo de una responsabilidad social, sino también de una vía para conseguir beneficios a largo plazo creando una mano de obra más cualificada, reforzando la economía y consiguiendo condiciones más favorables para los negocios.

Algunas empresas multinacionales destinan parte de sus utilidades a financiar programas orientados a los jóvenes poco cualificados que trabajan fuera del mercado laboral estructurado, para lo cual realizan actividades vinculadas con la responsabilidad social corporativa o bien actúan por conducto de fundaciones privadas autónomas (véase el Capítulo 2). El desarrollo de competencias es uno de los aspectos del programa de la EPT que más apoyo recibe de las empresas y fundaciones, sin duda, entre otras cosas, porque pueden aportar sus conocimientos especializados y también percibir directamente las ventajas que reportan esas actividades (van Fleet, 2012).

La Fundación Internacional de la Juventud, que se creó en 1990 con fondos procedentes de la Fundación Kellogg y ahora cuenta con múltiples financiadores de los sectores público y privado, se centra en responder a los desafíos y necesidades de los jóvenes no escolarizados y en situación de riesgo mediante su programa "Alianza para la educación y el empleo". En el marco de este programa se realizaron actividades en Egipto, Filipinas, Indonesia, Marruecos y el

Pakistán; el 56% de los graduados ha conseguido empleo (Fundación Internacional de la Juventud, 2012). La Fundación MasterCard es otro ejemplo notable (Recuadro 4.6).

Además de las iniciativas mundiales, los filántropos que actúan a nivel regional y nacional a veces apoyan actividades destinadas a los jóvenes desfavorecidos. En los Estados Árabes los jóvenes tienen muy pocas posibilidades de encontrar buenos empleos. Por esa razón, varias fundaciones de la región procuran dotar a los

jóvenes de las competencias que se necesitan en el mercado de trabajo. Una de ellas, la Fundación Sawiris, lleva a cabo actividades en Egipto desde 2001. Mediante su programa Yalla Neshtaghai para el sector de las prendas de confección se imparten cursos de formación de 18 meses de duración a 900 jóvenes, que al concluir los cursos reciben certificados de cualificación. La fundación colabora con empresas nacionales y regionales, con varias ONG y con todos los ministerios, departamentos y organismos gubernamentales competentes,

Recuadro 4.6.: Las fundaciones privadas pueden llegar a los jóvenes desfavorecidos mediante asociaciones productivas

Algunas fundaciones privadas apoyan medios innovadores capaces de colmar la brecha entre las competencias y el trabajo. La Fundación MasterCard, por ejemplo, aporta recursos para financiar programas que ayudan a los jóvenes a adquirir las competencias que necesitan para encontrar empleo. Aplica un enfoque triple que consiste en ampliar el suministro de enseñanza secundaria, ofrecer posibilidades de adquirir competencias a los jóvenes no escolarizados y vincular a los jóvenes con el empleo. Una parte del apoyo se destina a los jóvenes desfavorecidos. Esta fundación, cuyo presupuesto anual de 20,5 millones de dólares le permite asumir compromisos de financiación por periodos que varían entre cuatro a diez años, es una de las principales fundaciones internacionales que trabajan en esta esfera.

En asociación con la Fundación MacArthur y la Douglas B. Marshall, Jr. Family Foundation, la Fundación MasterCard se dedica a promover medios innovadores para ampliar el acceso de las niñas a la enseñanza secundaria en la India, Kenya, Nigeria, la República Unida de Tanzania, Rwanda y Uganda. Este programa cuenta con un presupuesto de 5 millones de dólares. Si bien se trata de un programa importante en el caso de una fundación privada, y cuyos beneficios en cuanto a la coordinación son importantes, su alcance sigue siendo pequeño dada la escala de las necesidades. Sobre la base de un gasto unitario de 163 dólares por niña incorporada a la enseñanza secundaria, el programa beneficiaría a unas 30.000 niñas: un número muy reducido si se tienen cuenta que solo en Uganda hay 650.000 adolescentes no escolarizadas.

Esta fundación, en asociación con fundaciones nacionales, ha prestado apoyo a programas

encaminados a reforzar el papel de la enseñanza y formación técnica y profesional. Su apoyo a la Fundación CAP en la India ha ayudado a mejorar esa enseñanza y formación mediante la exploración del mercado y el asesoramiento sobre las necesidades de formación determinadas por la demanda, así como mediante la creación de estructuras de tutoría, pasantía y colocación de los alumnos, con especial hincapié en los jóvenes desfavorecidos. Según se ha informado, el 79% de los jóvenes que completaron su formación consiguió empleo.

La Fundación MasterCard también apoya programas eficaces de segunda oportunidad, entre otros los de ONG como Camfed, una ONG internacional dedicada a la educación de las niñas en África. Otro programa, apoyado por la fundación en asociación con Swisscontact -una organización del sector privado dedicada a la cooperación para el desarrollo-, se orienta a los jóvenes de entre 16 y 25 años de edad de las zonas rurales de la República Unida de Tanzania y de Uganda que nunca han asistido a la escuela secundaria, con especial hincapié en las jóvenes.

El apoyo que presta la Fundación MasterCard permite atender en cierta medida las necesidades de los jóvenes desfavorecidos. Habida cuenta del gran número de jóvenes que se encuentran en esa situación, es preciso que las fundaciones hagan mucho más: a nivel mundial, sus contribuciones son como gotas de agua en el océano, comparadas incluso con las que aporta el donante de ayuda más modesto; por otra parte, aún no se han evaluado adecuadamente los efectos de sus programas.

Fuentes: Fundación CAP (2011); EPDC y UNESCO (2009); Fundación MasterCard (2012a, 2012b, 2012c); van Fleet (2012).

Los fondos de formación pueden movilizar recursos del sector privado para ayudar a los jóvenes desfavorecidos

así como con diversas instituciones educativas (Sawiris Foundation for Social Development, 2012).

La red “Educación para el empleo” agrupa a diversas fundaciones que actúan en muchos Estados Árabes. En Marruecos, por ejemplo, su objetivo es impartir formación para fomentar la empleabilidad de 15.500 jóvenes desempleados y desfavorecidos. Este programa se basa en los conocimientos especializados de varias grandes empresas. Los empleadores que colaboran con el programa se han comprometido a contratar a gran parte de los alumnos. Aun cuando se trata de una experiencia incipiente, este programa ilustra las posibilidades de las asociaciones basadas en los conocimientos con que cuentan los colaboradores en determinadas esferas (Fundación MasterCard, 2011).

Estos ejemplos demuestran que el sector privado puede desempeñar una función innovadora cuando las fundaciones establecen asociaciones estratégicas con otras organizaciones para llegar a los jóvenes desfavorecidos. Sin embargo, a fin de conseguir resultados de la magnitud necesaria esas fundaciones deben crear mecanismos que hagan posible una evaluación independiente de su labor, e incrementar radicalmente su financiación para que esta no se limite a apoyar proyectos individuales.

Los fondos de formación ofrecen una vía para canalizar recursos hacia el desarrollo de competencias

Teniendo en cuenta las limitaciones presupuestarias con que tropiezan muchos gobiernos y la importancia de mantener la atención que dedican al desarrollo de competencias básicas mediante la educación formal de nivel primario y el primer ciclo del secundario, los países necesitan encontrar fuentes de financiación alternativas para las actividades de desarrollo de competencias destinadas a los jóvenes desfavorecidos, fuera del sistema educativo formal. Los fondos de formación, incluidos los que pueden captar recursos de las empresas para financiar instituciones públicas de formación, han surgido como una nueva posibilidad de obtener recursos para el desarrollo de competencias fuera de los canales habituales de los presupuestos gubernamentales (Johanson,

2009).¹¹ La experiencia indica que esos fondos pueden ser útiles para llegar a los jóvenes desfavorecidos, incluidos los que trabajan en el sector no estructurado urbano, pero para ello deben ampliar considerablemente su ámbito de actuación (Johanson, 2009; Ziderman, 2003).

En los fondos de formación convergen recursos de varias fuentes, a saber, gobiernos, empresas y donantes, que pueden asignarse en función de las políticas y prioridades nacionales. Este marco institucional permite evitar la fragmentación que a menudo se observa en los programas de formación de competencias y centrar la ayuda en aquellos que más la necesitan. Los fondos de formación también facilitan la coordinación entre las partes interesadas, incluidos los financiadores y grupos como los sindicatos, para velar por que la formación impartida responda a las demandas del mercado de trabajo.

En un estudio encargado para el presente Informe se comprobó la existencia de 53 fondos de formación nacionales en una variedad de países, desde los de ingresos medianos altos hasta los de bajos ingresos (Aboagye y otros, 2012). Un examen más detallado de los fondos de formación en cinco países¹² mostró cómo se pueden a fin de ampliar la formación para abarcar a los grupos desfavorecidos. En Camboya, por ejemplo, los fondos de formación generaban empleos de corta duración, principalmente en zonas rurales, para miembros de esos grupos, incluidos los desertores escolares (BAsD, 2005). Los fondos de formación de Côte d'Ivoire se han centrado tradicionalmente en el sector estructurado, pero una contribución aportada por el Banco Mundial durante siete años se destinó a las mujeres, los graduados de escuelas secundarias y los desertores escolares, que carecían de las competencias necesarias para incorporarse a la fuerza de trabajo. Los fondos de Papua Nueva Guinea también se orientaban hacia una variedad de grupos desfavorecidos, entre ellos, las personas desempleadas y subempleadas, y tenían metas específicas para la formación de mujeres y jóvenes de entre 16 y 28 años de edad (Banco Mundial, 2003; BAsD, 2008).

11. Esta sección del Informe está basada en Aboagye y otros (2012).

12. Camboya, Côte d'Ivoire, Papua Nueva Guinea, el Togo y Túnez.

Los fondos de formación se pueden utilizar para movilizar recursos del sector estructurado a fin de financiar el desarrollo de competencias entre trabajadores desfavorecidos del sector no estructurado, en el que los trabajadores independientes que realizan actividades relacionadas con los medios de subsistencia y la mayoría de los que trabajan en microempresas o empresas pequeñas, tienen escasas posibilidades de financiar su formación (Almeida y Aterido, 2010). El Fondo para el Desarrollo de la Formación Profesional y el Aprendizaje de Oficios, de Benin, el Fondo de Apoyo a la Formación Profesional y el Aprendizaje de Oficios, de Burkina Faso, y el Fondo de Promoción del Empleo y la Formación Profesional, de Malí, se establecieron entre finales de la década de 1990 y comienzos de la de 2000 con apoyo de Francia, el Banco Mundial y otros donantes. Estos fondos, constituidos con recursos procedentes de gravámenes sobre la nómina en empresas del sector estructurado, han apoyado la realización de actividades de formación para empresas tanto de ese sector como del sector no estructurado y también la introducción del aprendizaje dual basado en sistemas tradicionales de aprendizaje de oficios.

En estos fondos se ha conseguido mancomunar diferentes tipos de recursos a fin de que los empleadores del sector estructurado apoyaran la financiación de actividades de formación destinadas a trabajadores del sector no estructurado. La falta de participación de los empleadores, la debilidad de algunos sindicatos y la rigidez de los procedimientos administrativos son factores que han impedido aprovechar plenamente estos fondos, cuyos recursos se desviaron en algunos casos para sufragar otros gastos gubernamentales. No siempre se ha dispuesto de los conocimientos especializados necesarios para diseñar programas de formación adaptados a las necesidades específicas de cada sector; además, a veces la demanda de formación ha sido demasiado débil para que los proveedores invirtieran en la adquisición del equipo costoso que pudiera necesitarse (Johanson, 2009; Walther y Gauron, 2006).

La experiencia del SENAI, organismo brasileño de aprendizaje industrial creado en 1942, ha sido más exitosa y ha influido en el diseño de fondos de formación en otros países de

América Latina. Sus recursos proceden de gravámenes impuestos a diversos sectores: empresas industriales (el 1% de la nómina mensual, más el 0,5% en las empresas con más de 500 empleados), empresas comerciales y del sector de los servicios (1%), empresas de transporte por carretera, con inclusión de taxistas autónomos y propietarios de camiones (1%) y empresas agrícolas (2,5% sobre las ventas de los productos agrícolas). Todas las empresas deben pagar un gravamen adicional del 3% para financiar el suministro de asistencia técnica a las microempresas y las empresas pequeñas (Johanson, 2009). En 2010 el SENAI impartió formación a 2,4 millones de personas, un 59% más que el año anterior, gracias a lo cual se convirtió en uno de los servicios de aprendizaje industrial más importantes del mundo en desarrollo (Banco Mundial e IPEA, 2012).

La movilización de fondos del sector privado no es tarea fácil. Algunas empresas del sector estructurado impugnan con éxito la imposición de gravámenes o consiguen eludirlos por otros medios. En Camboya los empleadores rechazaron la propuesta de imponer un gravamen sobre la nómina, en parte debido a dudas acerca de la capacidad del Gobierno para recaudar y desembolsar fondos (Johanson, 2009). Sin embargo, la experiencia de Túnez demuestra que es posible administrar un fondo de formación sostenible en gran escala constituido con recursos recaudados a nivel nacional (Recuadro 4.7).

La recaudación de recursos mediante impuestos a la nómina solo es eficaz si existe un sector estructurado importante al que se pueda gravar y si el gobierno dispone de la capacidad necesaria para hacerlo. En muchos países estas condiciones no se cumplen. Por esa razón, muchos de ellos dependen de una base de financiación diversificada. La mayoría de los 53 fondos de formación examinados contaban con una variedad de fuentes, incluida la financiación por múltiples donantes. Los donantes pueden desempeñar un papel fundamental colaborando con los gobiernos para coordinar sus fondos a fin de ofrecer formación mediante proveedores del sector privado que tengan vínculos directos con el mercado de trabajo. De esta manera, se consigue impartir una formación adaptada a las necesidades de dicho mercado.

En Nepal, el 79% de los alumnos que completaron los programas del fondo de formación encontraron empleo en un plazo de tres meses

Un ejemplo de ello es el Fondo para el Empleo, de Nepal, un fondo común de donantes múltiples establecido en 2008 por el Gobierno y tres donantes: el Banco Mundial (en el marco de su iniciativa de fomento del empleo para las adolescentes), el Reino Unido y Suiza. Por conducto de proveedores de servicios de formación y empleo, el fondo ofrece cursos breves de formación de competencias orientadas al mercado, así como formación en competencias empresariales y competencias para la vida, destinados a jóvenes desempleados –con especial hincapié en las personas desfavorecidas de entre 16 y 35 años de edad, en especial mujeres y miembros de castas inferiores– a fin de facilitar su acceso a empleos remunerados. Un total de 32 proveedores del sector privado ofrecen servicios de formación y empleo en 55 profesiones a 13.500 jóvenes de todo el país. En 2010, casi todos los alumnos se examinaron ante la Junta Examinadora Nacional de Competencias y el 87% aprobaron. De los 11.418 que habían completado su formación al final del año, el 79% encontró empleo remunerado en un plazo de tres meses (Helvetas, 2011).

Algunos fondos de formación dependen de la financiación de donantes, lo cual entraña el riesgo de que tengan que poner fin a algunas operaciones si dejan de recibir esos recursos. El Fondo Nacional de Formación del Togo, que apoyaba el aprendizaje de oficios en el sector no estructurado, interrumpió esa labor cuando el Banco Mundial dejó de aportar recursos. En Camboya, un fondo de formación establecido en 1997 para atender a grupos marginados redujo radicalmente sus operaciones al concluir la financiación que aportaba el Banco Asiático de Desarrollo (Ziderman, 2003).

En general, los fondos de formación no han logrado llegar al gran número de personas que necesitan apoyo, en parte debido a atascos en los desembolsos. El Fondo Fiduciario para el Desarrollo de Competencias, de Papua Nueva Guinea, se creó en el marco de un programa del Banco Asiático de Desarrollo para suministrar formación en el sector no estructurado. El proceso de aprobación de las solicitudes de financiación demoraba de dos a diez meses, en lugar de las dos semanas previstas. Las discrepancias entre las partes

interesadas acerca de la manera en que debían desembolsarse los recursos impidieron el logro de los objetivos de formación (BAsD, 2008). Aun cuando el objetivo del programa era impartir para 2005 formación en competencias informáticas, teneduría de libros, turismo y soldadura a 40.000 jóvenes como mínimo, solo se logró formar a 2.500 jóvenes (Boeha y otros, 2007). Los fondos de formación de Camboya tropezaron con problemas similares: la ineficiencia en los procedimientos del Ministerio de Trabajo y Formación Profesional generó retrasos en las transferencias financieras y en los desembolsos, lo cual limitó el número de proveedores interesados en trabajar con el fondo (BAsD, 2009b).

Los fondos de formación ofrecen la posibilidad de movilizar recursos para financiar actividades destinadas a los jóvenes desfavorecidos obviando las limitaciones de los presupuestos nacionales. Su ampliación puede resultar difícil, si bien el ejemplo de Túnez sugiere que no es imposible. Todas las partes interesadas –gobiernos, empleadores, trabajadores y proveedores de formación– deben desempeñar un papel en la administración de los fondos. Para que los programas sean sostenibles y lleguen a los jóvenes desfavorecidos es importante garantizar la puntualidad en los pagos a los proveedores de formación. Los fondos deben tener la capacidad administrativa necesaria para recaudar ingresos y tramitar con rapidez y eficiencia las solicitudes de financiación y los desembolsos a fin de que puedan beneficiar a los jóvenes desfavorecidos.

Conclusión

Las estrategias nacionales de desarrollo deben abarcar la definición y el establecimiento de metas para impartir a los jóvenes las competencias de que carecen, incluso mediante programas centrados en los grupos más desfavorecidos de las zonas urbanas y rurales. Los gobiernos y los donantes de ayuda destinan considerables recursos al desarrollo de competencias, pero deben revisar la asignación de esos fondos para que todos los jóvenes puedan adquirir competencias básicas. Los recursos de la ayuda que actualmente se destinan a financiar la educación de estudiantes en instituciones de enseñanza superior de los

Recuadro 4.7: El fondo de formación de Túnez beneficia a un gran número de jóvenes desempleados

El Fondo Nacional para el Empleo (Fonds National de l'Emploi) de Túnez se estableció en 1999. Su misión era reducir el desempleo - que por entonces alcanzaba el 16% - preparando para el mercado de trabajo a los jóvenes desempleados más vulnerables y subsanando los déficits en materia de competencias. El Fondo, cuyas operaciones abarcan cada año a 100.000 beneficiarios, tiene tres fuentes principales de financiación: donaciones desgravables de personas y empresas; un porcentaje del producto de la privatización de activos estatales; e ingresos fiscales destinados al Fondo. En 2010 su financiación, fijada en las partidas correspondientes del presupuesto anual, ascendió a 143 millones de dólares, correspondientes al 0,42% del PIB, lo cual indica su mayor sostenibilidad con respecto a otros fondos de formación.

El Fondo adoptó tres métodos para incrementar las oportunidades de empleo de las personas que no habían recibido enseñanza primaria o no habían completado la secundaria:

- *Programas de formación in situ*, que ofrecen formación en una institución (pública o privada) participante donde realizan, por ejemplo, tareas de albañilería, jardinería o limpieza. Los beneficiarios reciben una asignación diaria de 3,50 dólares y adquieren competencias requeridas en el mercado de trabajo, además de contar con unos ingresos mínimos durante un período de tiempo.
- *El aprendizaje de oficios*, que ofrece a los jóvenes sin cualificaciones de entre 15 y

20 años de edad la oportunidad de trabajar con un instructor cualificado en una institución pública o privada para adquirir competencias manuales básicas. Los instructores reciben entre 8 y 13 dólares mensuales por alumno. Los alumnos reciben entre 8 y 22 dólares mensuales, según el lugar en que se imparta la formación y el tipo y la duración de la misma.

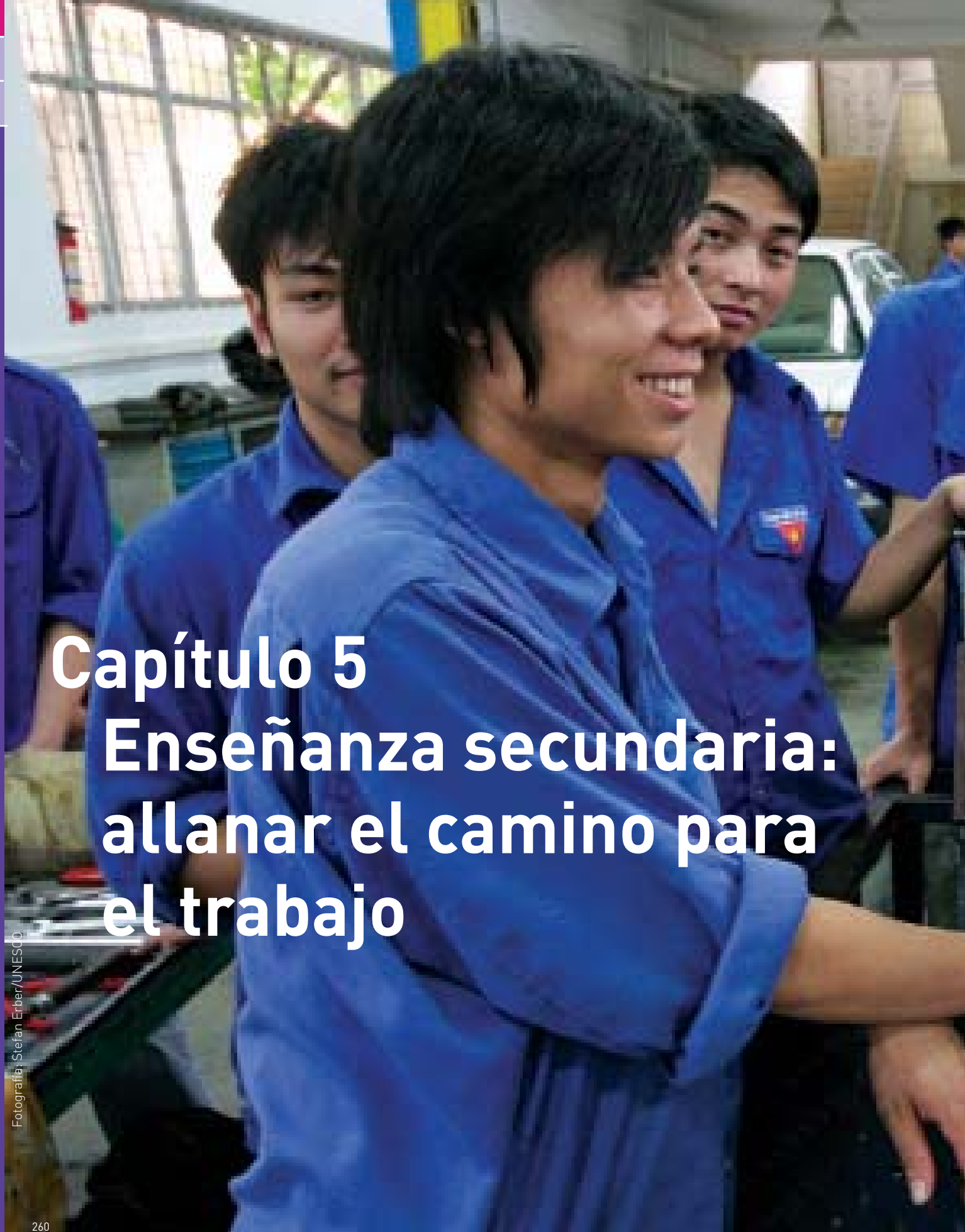
- El desarrollo de microempresas y del trabajo por cuenta propia, que ofrece a las personas sin cualificaciones la oportunidad de recibir un préstamo del Banque Tunisienne de Solidarité de hasta 13.000 dólares para financiar proyectos de creación de pequeñas empresas previamente aprobados.

El número anual de beneficiarios registró un aumento constante, de 41.500 en 2000 a casi 111.000 en 2010. Incluso al comienzo, el número de beneficiarios representaba el 27% del desempleo total registrado. Estos resultados se debieron a diversos factores, sobre todo a la administración eficaz de los recursos y al compromiso de incluir en los presupuestos anuales una partida destinada al Fondo sufragada mediante impuestos y gravámenes. Sin embargo, la revolución que se ha producido en Túnez, motivada en parte por la elevada tasa de desempleo, ha puesto de manifiesto la necesidad de hacer mucho más para lograr que los jóvenes adquieran competencias que les permitan conseguir buenos empleos.

Sources: Fuentes: BAfD (2011); Paciello (2011).

El fondo de formación de Túnez beneficia a más de una cuarta parte de los desempleados

países donantes se deben reorientar hacia programas de desarrollo de competencias en los países en desarrollo. La utilización de los fondos de formación es una vía prometedora para incrementar la aportación de recursos del sector privado destinados a financiar la formación de trabajadores del sector no estructurado. En su conjunto, estas medidas pueden contribuir considerablemente al bienestar de los jóvenes y a la prosperidad económica. □



Capítulo 5

Enseñanza secundaria: allanar el camino para el trabajo

Fotografía: Stefan Erber/UNESCO



Alumnos de un curso práctico de formación mecánica
en una escuela secundaria técnica de Viet Nam

Esta fotografía se seleccionó de entre los ganadores
del certamen UNESCO-UNEVOC 2012:
el trabajo tiene muchas caras.



Las desigualdades en la enseñanza secundaria a nivel mundial.....	263
Suprimir las barreras a la enseñanza secundaria	267
Mejorar la adecuación de la enseñanza secundaria al mundo del trabajo	271
Estrechar los vínculos entre la escuela y el trabajo	278
Ofrecer vías alternativas para quienes abandonan la escuela prematuramente	286
Conclusión.....	291

Para poder adaptarse al lugar de trabajo y a la rápida evolución de las tecnologías en una economía competitiva, los jóvenes necesitan adquirir las competencias que puede ofrecerles una enseñanza primaria y secundaria de buena calidad. En este capítulo se examinan diversos medios para aumentar el número de estudiantes y reducir la deserción en la enseñanza secundaria. Se determinan medios de vincular la escuela con el trabajo y se indica de qué manera la enseñanza general formal se puede complementar mediante opciones de aprendizaje flexible que permitan adquirir competencias fuera de la escuela.

Introducción

La escuela secundaria es un medio esencial para que los jóvenes adquieran las competencias que les ofrezcan más posibilidades de encontrar buenos empleos. Una enseñanza secundaria de calidad que tenga en cuenta la gama más amplia posible de aptitudes, intereses y procedencias es fundamental no solo para poner a los jóvenes en la senda del mundo del trabajo, sino también para proporcionar a los países la fuerza laboral cualificada que necesitan para competir en el mundo de hoy impulsado por la tecnología.

En el primer ciclo de la enseñanza secundaria se amplían y consolidan las competencias básicas adquiridas en la escuela primaria; en el segundo ciclo se profundiza la enseñanza general y se añaden competencias técnicas y profesionales. Ahora bien, para ello es imprescindible que todos los niños completen una enseñanza primaria de buena calidad, como objetivo prioritario en la adquisición de las competencias que necesitan las personas, las sociedades y las economías.

Además del desafío de alcanzar la meta de la enseñanza primaria universal, en los países más pobres del mundo aún existen obstáculos considerables que impiden el acceso de muchos jóvenes a la enseñanza secundaria; en el mundo hay 71 millones de adolescentes sin escolarizar. En los países donde la matrícula en la enseñanza secundaria ya es elevada, la prioridad consiste en garantizar su calidad y pertinencia, que aún es preciso mejorar.

Pero no basta con mejorar el acceso, la calidad y la pertinencia en general. En la escuela secundaria el riesgo de reproducir o reforzar las desigualdades es elevado, porque esa enseñanza tiene una doble función: impartir competencias a una parte de los alumnos para su pronta incorporación al mercado de trabajo, y seleccionar y preparar a otros para que accedan a niveles de enseñanza superiores, teniendo en cuenta sus intereses y aptitudes académicas.

Para que los jóvenes desfavorecidos tengan las mismas oportunidades que los pertenecientes a sectores acomodados de acceder a buenos empleos por mérito y no por privilegio, la

enseñanza secundaria debe ser más equitativa e incluyente y ofrecer la mayor variedad posible de oportunidades a fin de responder a la diversidad de aptitudes, intereses y procedencias de los jóvenes. La equidad y la inclusión son objetivos importantes no solo porque la educación es un derecho universal, sino también porque los países necesitan una mano de obra cualificada para poder competir en la moderna economía mundial.

En este capítulo se examina la contribución de los sistemas educativos formales al desarrollo de competencias en el nivel secundario, con especial hincapié en los jóvenes desfavorecidos. Se indican las pautas de matrícula secundaria y la dinámica de la desigualdad y la marginación en los sistemas educativos que han tendido a limitar el acceso de los jóvenes desfavorecidos. Se analizan los medios empleados en algunos países para estructurar e impartir una enseñanza secundaria que ofrece un acceso más equitativo al desarrollo de competencias. Por último, se examinan diversas políticas – tanto en la enseñanza secundaria como en sistemas educativos paralelos – que han facilitado el acceso de los jóvenes a buenos empleos.

Las desigualdades en la enseñanza secundaria a nivel mundial

El Gobierno debe crear más escuelas públicas de formación técnica y profesional donde se brinde a un mayor número de alumnos la oportunidad de adquirir instrucción y competencias. Las posibilidades de conseguir empleo vendrán después.

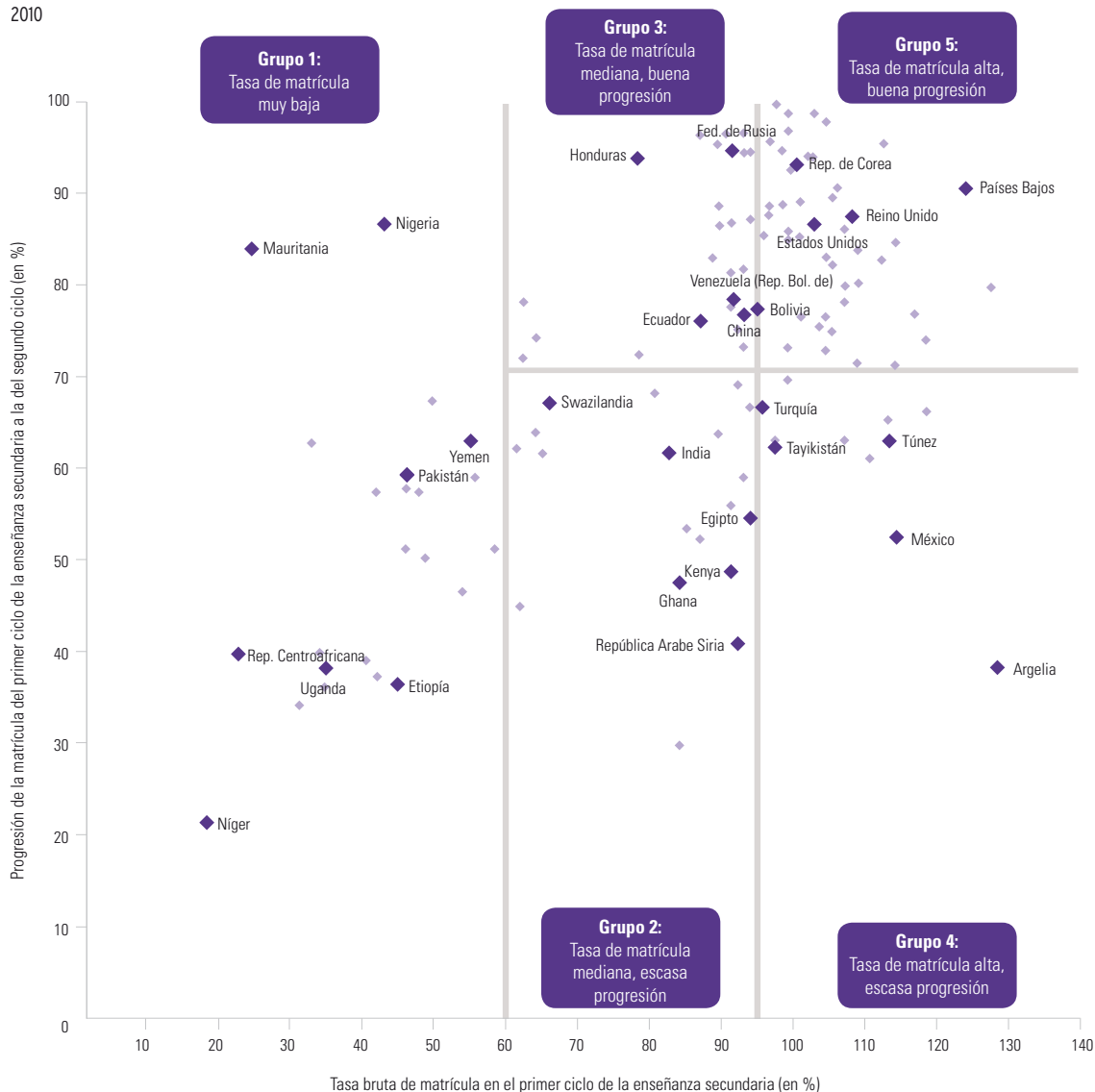
– Un joven de Etiopía

La enseñanza secundaria formal tiene dos niveles: el primer ciclo, cuya finalidad es consolidar y ampliar las competencias básicas adquiridas en la escuela primaria, y el segundo ciclo, donde sobre esos cimientos se prepara a los jóvenes para que accedan al mundo del trabajo o bien a niveles superiores de educación y formación.

71 millones de adolescentes en edad de acceder al primer ciclo de la enseñanza secundaria no están escolarizados

Gráfico 5.1: Algunos jóvenes ni siquiera ingresan a la enseñanza secundaria, y muchos no la completan.

Tasas brutas de matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y medida indirecta de la progresión del primer ciclo al segundo, por países, 2010



Notas: La tasa de progresión al segundo ciclo de la enseñanza secundaria es un indicador indirecto de la progresión del primer al segundo ciclo. Se mide por la proporción entre la tasa bruta de matrícula en el segundo ciclo y la tasa bruta de matrícula en el primer ciclo. En un sistema ideal, en el que todos los alumnos del primer ciclo pasan al segundo ciclo, esa proporción es igual a 1. En Honduras las tasas brutas de matrícula en el primer ciclo y en el segundo son del 75% y del 71%, respectivamente: la tasa de progresión estimada es del 95%, lo cual indica que la mayoría de los jóvenes que ingresan al primer ciclo tienen probabilidades de pasar al segundo ciclo. En Egipto las tasas brutas de matrícula en el primer ciclo y en el segundo son del 94% y del 51%, respectivamente, de manera que la tasa de progresión estimada ronda el 0,54 (51/94). Esto indica que, si bien la mayoría de los jóvenes tiene la posibilidad de acceder al primer ciclo, solo alrededor de la mitad consiguen pasar al segundo ciclo.

Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 7.

Las tasas de matrícula en la enseñanza secundaria han ido aumentando durante el último decenio, pero subsisten enormes diferencias entre diferentes regiones y países (véase el Capítulo 1). Dentro de los países también persisten disparidades determinadas por factores como el grado de riqueza, el lugar de residencia y el género.

Una manera de evaluar los progresos de los países en el suministro a los jóvenes de competencias más allá del nivel básico consiste en comparar las tasas de matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria con las del segundo ciclo. Mientras que en algunos países las tasas de matrícula en el primer ciclo son

muy bajas, en otros casi se ha alcanzado la meta de la matrícula universal en ese nivel (Gráfico 5.1). Incluso en los países donde la matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria es elevada, muchos jóvenes no pueden pasar al segundo ciclo. No solo los países más pobres deben afrontar el desafío de mejorar el acceso al segundo ciclo: algunos países ricos todavía se están esforzando por acercarse a la meta de la enseñanza secundaria universal.¹

Los países sobre los que se dispone de datos relativos a la transición del primer al segundo ciclo de la enseñanza secundaria pueden dividirse en cinco grupos según la matrícula en cada nivel.

■ **Grupo 1: Tasa de matrícula muy baja:** un problema frecuente en muchos países de bajos ingresos. Un gran número de jóvenes de países pobres, muchos de ellos afectados por conflictos, tienen pocas posibilidades de acceder al primer ciclo de la enseñanza secundaria. La tasa bruta de matrícula en ese nivel es inferior al 60% en 19 países del África Subsahariana sobre los que se dispone de datos, así como en algunos Estados Árabes y en algunos países del Asia Meridional y Central. En la República Centroafricana, Mauritania y el Níger esas tasas aumentaron del 19% al 26%.

En muchos países de este grupo la participación en la enseñanza secundaria es muy limitada por el reducido número de alumnos que terminan la enseñanza primaria. En el Níger, la baja tasa bruta de matrícula en la enseñanza secundaria se debe a que la tasa neta de matrícula en el nivel primario apenas es del 62%.

En Nigeria la baja tasa bruta de matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria es similar a las de países más pobres, como Etiopía, si bien la tasa de progresión al segundo ciclo es superior a las de economías emergentes como China, la India o Turquía. Esto sugiere que en Nigeria la educación secundaria es muy poco equitativa y solo una minoría tiene acceso al primer ciclo, pero la

mayor parte de los que acceden a ese nivel puede pasar al segundo ciclo.

En la mayoría de los países cuya matrícula general es baja, las niñas tienen menos probabilidades de acceder al primer ciclo de la enseñanza secundaria. Por ejemplo, en 2011 en la República Centroafricana la proporción entre los niños y las niñas que cursaban ese nivel apenas era de dos a uno.

Aun cuando algunos de los jóvenes de esos países que no pueden acceder a la enseñanza secundaria tienen posibilidades fuera del sistema educativo formal (véanse los Capítulos 6 y 7), resulta alarmante que muchos de ellos se incorporen al mundo del trabajo sin haber adquirido ni siquiera competencias básicas.

■ **Grupo 2: Tasa de matrícula mediana, pero escasa progresión: el problema del abandono prematuro de la escuela.** En los países del segundo grupo las tasas brutas de matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria son más altas – varían entre el 60% y el 95% – pero la progresión al segundo ciclo es reducida. Es lo que sucede en algunos países, como Egipto y la India, donde los beneficios del reciente crecimiento se han repartido de manera desigual.

Algunos países del África Subsahariana, que están empezando a registrar altas tasas de crecimiento, como Ghana y Kenya, también pertenecen a este grupo. Una expansión de la matrícula en la enseñanza primaria unida a las buenas perspectivas económicas, contribuye a incrementar la matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, lo cual en los próximos años podría reflejarse en un aumento de la matrícula en el segundo ciclo.

■ **Grupo 3: Tasa de matrícula mediana y buena progresión: acceso equilibrado a los distintos niveles de enseñanza.** Unos pocos países han logrado un mayor equilibrio en las pautas de acceso al primer y al segundo ciclo de la enseñanza secundaria, aunque no han alcanzado la meta de la enseñanza universal. Entre ellos figuran varios países de América Latina, a saber, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Ecuador, Honduras y la República Bolivariana de Venezuela.

En algunos países europeos uno de cada cinco jóvenes no termina el segundo ciclo de la enseñanza secundaria

¹ No es fácil obtener datos de fuentes oficiales sobre las tasas de transición al segundo ciclo de la enseñanza secundaria y sobre la finalización de dicho ciclo en los distintos países. Por consiguiente, la medida indirecta de la progresión entre uno y otro nivel se ha calculado como una medida indirecta de la transición.

Recuadro 5.1: El abandono prematuro de la escuela es un problema en Europa

Los Estados miembros de la Unión Europea han reconocido que el abandono prematuro de la escuela representa un problema importante para las sociedades y para las personas. Estos países se han fijado para 2020 la meta de reducir a menos del 10% la proporción de jóvenes que solo hayan completado el primer ciclo de la enseñanza secundaria. El promedio actual es del 14% (Gráfico 5.2).

Este problema afecta en particular a los países de Europa Meridional. En España, uno de cada tres jóvenes no terminan el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, lo cual es motivo de preocupación teniendo en cuenta la gravedad de la crisis económica y el nivel de desempleo entre los jóvenes, que en marzo de 2012 era del 51%. El sistema educativo del país reproduce las pautas de desventaja que se observan en la sociedad: los estudiantes cuyas madres no han recibido enseñanza secundaria tienen aproximadamente un 14% más de posibilidades de abandonar la escuela a los 16 o 17 años de edad, y en el caso de los varones la proporción es incluso algo mayor. Otros aspectos del contexto familiar también tienen una influencia considerable: la ausencia de la madre en el hogar incrementa en un 22% las posibilidades de abandono prematuro de la escuela.

En un estudio realizado en Alemania, donde alrededor del 12% de los estudiantes abandona la escuela prematuramente, se demostró que el rendimiento escolar era un factor importante. Las competencias matemáticas y lingüísticas, así como las actitudes

hacia la escuela y la vida en general, guardaban mucha relación con la probabilidad de deserción escolar; mientras que ese riesgo podía reducirse hasta en nueve puntos porcentuales a medida que los alumnos pasaban a grados superiores.

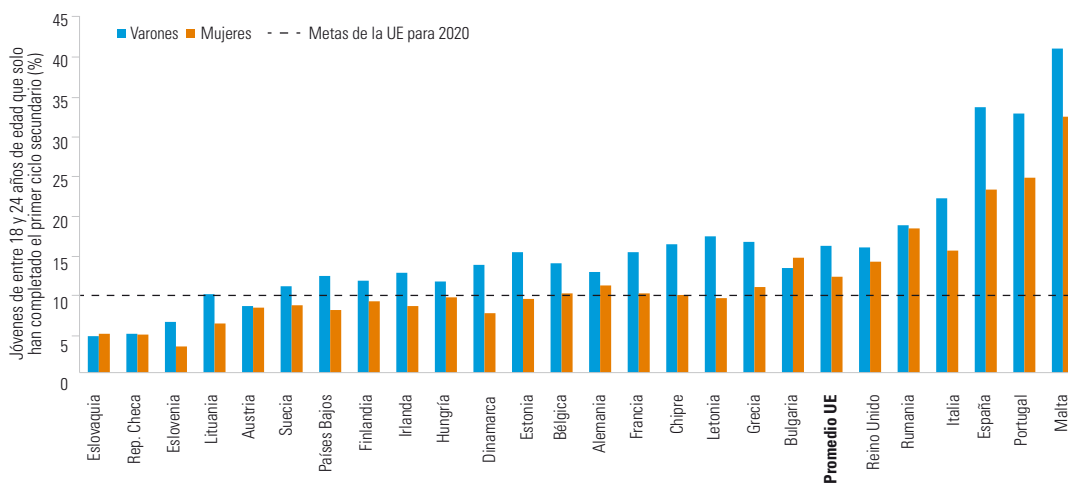
Entre las minorías europeas, los niños romaníes de Europa Central y Oriental tienen muy pocas posibilidades de completar la enseñanza secundaria: en Bulgaria y Rumania, solo accede a ese nivel de enseñanza el 6% y el 7,3% de los jóvenes de entre 14 y 18 años de edad, respectivamente.

En la mayoría de los países de la Unión Europea, los varones tienen más probabilidades que las niñas de abandonar la escuela. En Grecia, por ejemplo, el 15% de los varones no terminan la escuela secundaria, mientras que en el caso de las niñas el porcentaje es del 10%. Sin embargo, en algunas circunstancias son estas las que corren más riesgo de abandonar la escuela. Las madres adolescentes resultan particularmente vulnerables. La mayoría de ellas ya tiene un historial escolar deficiente y procede de un medio desfavorecido. En el Reino Unido, por ejemplo, alrededor del 3,6% de las jóvenes de entre 15 y 17 años de edad se quedan embarazadas. El embarazo reduce hasta en un 24% las probabilidades de permanecer en la escuela después de los 16 años.

Fuentes: Banco Mundial (2008b); Comisión Europea (2010); Coneus y otros (2009); Dawson y Hosie (2005); Fernández Macías y otros (de próxima publicación); GHK (2005); Lamb (2011); Lyche (2010); Oficina Nacional de Estadísticas del Reino Unido (2012)

Gráfico 5.2: Muchos países de la Unión Europea no están en camino de alcanzar la meta establecida para reducir el abandono prematuro de la escuela

Porcentaje de la población de entre 18 y 24 años de edad que a lo sumo ha completado el primer ciclo de la enseñanza secundaria y no sigue estudiando o recibiendo formación, por género, 2010



Fuente: Eurostat (2010).

■ *Grupo 4: Tasa de matrícula alta, pero escasa progresión: el problema de la persistencia de las desigualdades.* En aproximadamente un tercio de los países sobre los que se dispone de datos la amplia mayoría de los adolescentes ya puede acceder al primer ciclo de la enseñanza secundaria –en esos países las tasas brutas de matrícula en ese nivel superan el 95%–, pero muchos de esos adolescentes no pasan al segundo ciclo. Pese a sus altas tasas de matrícula en el primer ciclo, algunos Estados Árabes, como Argelia y Túnez, tienen bajas tasas brutas de matrícula en el segundo ciclo.

■ *Grupo 5: Tasa de matrícula alta y buena progresión: incluso en los países ricos, algunos estudiantes abandonan la escuela prematuramente.* En muchos países ricos la participación en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria es normalmente alta. Si embargo, en algunos de esos países el abandono prematuro de la escuela sigue siendo un problema. En algunos países europeos uno de cada cinco jóvenes no termina el segundo ciclo (Recuadro 5.1).

La enseñanza secundaria debe equiparar las posibilidades de vida de los jóvenes desarrollando sus competencias técnicas y profesionales transferibles para que puedan conseguir buenos empleos. Sin embargo, según sea su punto de partida, los países tropiezan con distintos tipos de dificultades para alcanzar ese objetivo. Los países pobres deben superar las barreras al acceso para lograr que un mayor número de niños se incorporen al primer ciclo de la enseñanza secundaria. Todos los países han de velar por que la enseñanza impartida permita desarrollar las competencias que necesitan los jóvenes, muchos de los cuales abandonarán probablemente la escuela para empezar a trabajar, en vez de proseguir sus estudios. Los países ricos han logrado incorporar a la mayoría de los niños en la enseñanza secundaria, pero todavía necesitan apoyar a la importante minoría que abandona la escuela prematuramente.

Suprimir las barreras a la enseñanza secundaria

El problema en esta zona es que hay una sola escuela secundaria y muchos estudiantes. No hay escuelas técnicas y profesionales públicas: todas son privadas, y no podemos pagarlas.

— Una joven de Etiopía

En muchos países pobres donde la tasa de matrícula en la enseñanza secundaria es baja y debe incrementarse (grupo 1, Gráfico 5.1), el objetivo inmediato sigue siendo lograr que los niños completen el ciclo primario. Para los niños que consiguen terminar la escuela primaria, los costos de la escolarización secundaria pueden ser prohibitivos. Muchas escuelas secundarias suelen estar ubicadas en las zonas urbanas, lo cual limita el acceso a los niños de hogares pobres de las zonas rurales que no pueden costearse el transporte. Las barreras sociales y culturales pueden impedir que las niñas prosigan sus estudios cuando llegan a la adolescencia. Los gobiernos deben efectuar reformas específicas para suprimir esas barreras a fin de que los jóvenes de ambos sexos puedan consolidar sus competencias básicas.

Vincular el primer ciclo de la enseñanza secundaria con la enseñanza primaria

La enseñanza primaria ya no es suficiente para dar a los jóvenes la oportunidad de conseguir un empleo digno. El cambio tecnológico requiere mayores competencias básicas. Pero los niños de los países pobres tropiezan con dificultades para pasar de la enseñanza primaria a la secundaria. En Angola y en Burundi, por ejemplo, solo uno de cada tres niños que terminan la escuela primaria accede a la enseñanza secundaria general. Algunos países del África Subsahariana han expandido la matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria estableciendo la educación básica universal, que vincula la enseñanza primaria con el primer ciclo de la secundaria. Bostwana, Gambia, Kenya, Namibia, Rwanda, Sudáfrica y Zambia han optado por esta vía. Impartir el primer ciclo de la enseñanza secundaria en el mismo lugar que la enseñanza primaria puede resultar difícil si en la planificación no

En Burundi solo uno de cada tres niños que terminan la escuela primaria accede a la enseñanza secundaria general

Rwanda se ha fijado un plazo de siete años para alcanzar la enseñanza universal y gratuita de 12 años de duración

se tiene en cuenta la necesidad de ampliar las infraestructuras, como ha sucedido en Zambia (Recuadro 5.2).

Estas reformas pueden verse socavadas por las prácticas de evaluación al final de la escuela primaria destinadas a seleccionar a una pequeña minoría de alumnos para su admisión en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En la República Unida de Tanzania, por ejemplo, menos de la mitad de los alumnos del séptimo grado aprobaron en 2010 el examen de fin de estudios de la enseñanza primaria. Solo el 41% de los que llegaron al último grado de la escuela primaria en 2009 pasó a la enseñanza secundaria (Sumra y Rajan, 2006; UNICEF, 2011a).

No obstante, siempre que ha ido acompañada de reformas más amplias, esta estrategia ha resultado eficaz en general para mejorar

la accesibilidad. En Rwanda, por ejemplo, el establecimiento de un ciclo de educación básica de nueve años de duración y la supresión, en 2009, de los derechos de matrícula para acceder al primer ciclo de la enseñanza secundaria determinaron que en un año el número de estudiantes de ese ciclo de la enseñanza se incrementara en un 27%, lo cual se tradujo en un aumento de la tasa bruta de matrícula, que pasó del 28% en 2008 al 47% en 2011. Además, se reformó el plan de estudios para centrarse en un número más reducido de asignaturas básicas y se estableció un nuevo sistema de evaluación. Sin embargo, la dificultad para asimilar a un número creciente de alumnos puso en peligro la calidad de la enseñanza. Para compensar en parte este riesgo se introdujo un sistema de doble turno y entre septiembre de 2009 y enero de 2010 se construyeron más de 3.000 aulas (Alianza Mundial para la Educación, 2011; Banco Mundial, 2011d; Lynd, 2010).

Recuadro 5.2: Zambia tropieza con dificultades para vincular la enseñanza primaria con la secundaria

Zambia, que ya hace tiempo ha asumido el compromiso de impartir a todos los niños nueve años de educación básica, ha hecho progresos en muchos frentes. La participación en la enseñanza primaria ha alcanzado el 91%. La tasa bruta de matrícula en la enseñanza secundaria aumentó del 27% en 1999 al 72% en 2010. Aun así, todavía le falta un trecho para lograr sus objetivos.

Una vez fijadas las metas en materia de educación básica, a partir de 1996 los grados de la escuela primaria y del primer ciclo de la secundaria se fusionaron en una única "escuela básica" y en las escuelas secundarias los cursos del segundo ciclo reemplazaron paulatinamente a los del primero. Esto supuso una presión adicional para las escuelas primarias, que ya tenían que asumir una matrícula cada vez más numerosa, y esa presión se intensificó a partir de 2002, cuando la supresión de los derechos de matrícula contribuyó a un brusco incremento de la participación en la enseñanza. Un síntoma de las dificultades con que tropiezan las escuelas y los docentes para afrontar el fuerte aumento de la matrícula es el atasco que se produce en la transición del séptimo grado - último año de la enseñanza primaria, en el que los alumnos deben someterse a un examen de fin de estudios - al octavo grado: uno de cada tres alumnos no pasa a este grado, que es el primer año del primer ciclo de la enseñanza secundaria.

Otro factor que ha impedido hacer más progresos es la grave escasez de escuelas y aulas; en 2006 solo en el 30% de las escuelas básicas se dictaban los grados octavo y noveno. Además, muchos de los docentes que dictaban las clases del primer ciclo de la enseñanza secundaria solo habían recibido formación para enseñar en la escuela primaria.

La experiencia de Zambia no puede esgrimirse para poner en tela de juicio la universalización de la enseñanza secundaria. Sin embargo, pone de relieve la necesidad de que las reformas se lleven a cabo por etapas y se implante una estructura que facilite la progresión a lo largo de todo el ciclo.

Fuentes: Banco Mundial (2006c); Bennell y otros (2005); OIE-UNESCO (2011).

Para facilitar la transición desde la escuela primaria, algunos países han suprimido los exámenes de fin de estudios al concluir ese ciclo de la enseñanza, que limitaban el acceso al primer ciclo de la secundaria. En Gambia, gracias a la supresión de ese examen en 2002, la matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, que era del 44%, aumentó al 57% en 2003 y al 63% en 2004.

Por una enseñanza secundaria asequible

No tenía dinero para los libros y el uniforme. La situación económica de la familia era mala. Tenía que complementar los ingresos familiares trabajando por jornales, en aras de la supervivencia misma de la familia. Para mí, ganar dinero era más importante que ir a la escuela.

— Un joven de la India

En muchos países se siguen cobrando derechos de matrícula, a veces considerables, que pueden representar una barrera importante para el acceso de los niños de los hogares más pobres a la enseñanza secundaria. La supresión de esos derechos puede ser fundamental para mejorar el acceso de los niños de grupos desfavorecidos, como lo demuestra el caso de algunos países de Asia y de África que han expandido ese nivel de enseñanza. Camboya, Malasia, Mongolia, la

Recuadro 5.3: Supresión de los derechos de matrícula en la enseñanza secundaria de Kenya

Algunos países del África Subsahariana están estudiando la posibilidad de implantar la enseñanza secundaria gratuita. Kenya ya optó por esa vía cuando en 2008 suprimió los derechos de matrícula en el segundo ciclo de esa enseñanza. La respuesta fue inmediata e impresionante: la matrícula aumentó de 1,2 millones en 2007 a casi 1,4 millones en 2008, lo cual indicó hasta qué punto los gastos para los padres habían obstaculizado el acceso a esa enseñanza, sobre todo en las zonas rurales. Sin embargo, Kenya sigue teniendo serios problemas para conseguir que todos los niños se beneficien de la misma: unos problemas que deberán abordarse prestando más atención a la enseñanza primaria.

La supresión de los derechos de matrícula forma parte de una estrategia más amplia encaminada a triplicar la matrícula secundaria para 2015. ¿Qué posibilidades tiene Kenya de alcanzar esta meta? Eso dependerá en gran medida de los progresos que se logren en el nivel primario. Muchos alumnos pertenecientes a los hogares más pobres no consiguen pasar de la escuela primaria: en 2009 una de cada tres jóvenes había abandonado la escuela antes del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Además, si bien la supresión de los derechos de matrícula redujo los gastos para los hogares en un

58% y un 31%, según se tratase de escuelas con régimen de externado o de internado, en las zonas rurales los gastos indirectos siguen siendo de 12 a 20 veces superiores al ingreso mensual de los padres, lo cual significa que la enseñanza secundaria aún está fuera del alcance de los hogares más pobres.

La supresión de los derechos de matrícula supuso un gasto anual por alumno equivalente a 164 dólares, destinado a compensar el lucro cesante de las escuelas secundarias; esa cantidad es diez veces superior a la cuantía anual que reciben por alumno las escuelas primarias. Pero solo una minoría de niños procedentes de hogares pobres de las zonas rurales o de barrios de viviendas precarias de las zonas urbanas - que además tienen que adquirir uniformes y libros - consigue acceder a la escuela secundaria, de manera que el gasto público en este nivel de enseñanza todavía favorece sobre todo a los que no son pobres. La mayor inversión en la enseñanza secundaria podría distribuirse de una manera más equitativa si se orientase hacia las zonas rurales alejadas, los barrios de viviendas precarias y las comunidades pastorales.

Fuentes: IEU (2012a); Mawathe (2008); Ministerio de Educación de Kenya (2005); Njoroge y Kerei (2012); Ohba ((2009); Onsomu y otros (2006); Somers (2009).

República Democrática Popular Lao y Tailandia han suprimido los derechos de matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria (Caillods, 2010); algunos países del África Subsahariana, como Ghana y Uganda, ya lo habían hecho en 2007. En Uganda esa medida supuso, en particular, un incremento en la matrícula de niñas procedentes de hogares desfavorecidos, que hasta entonces tenían más probabilidades de abandonar la escuela. En 2009 las probabilidades de que las niñas accedieran a la enseñanza secundaria habían aumentado en un 49%, aproximadamente, con respecto a las que tenían en 2005 (Asankha y Takashi, 2011).

Kenya fue más allá y adoptó un programa ambicioso encaminado a suprimir los derechos de matrícula en toda la enseñanza secundaria. La matrícula aumentó inmediatamente, pero no en todos los casos; el Gobierno debe velar por que su mayor inversión se asigne de manera que los niños y las niñas pobres de las zonas rurales tengan las mismas oportunidades que los demás (Recuadro 5.3). Rwanda también ha optado por esta vía a partir de 2012 y se ha

fijado un plazo de siete años para alcanzar la enseñanza universal y gratuita de 12 años de duración (Ministerio de Educación de Rwanda, 2012; Mugisha, 2012).

En lugar de suprimir los derechos de matrícula para todos, algunos países los han reducido o eliminado únicamente para determinados grupos, como las niñas, los habitantes de zonas rurales o los miembros de minorías étnicas. Con arreglo al Décimo Plan Quinquenal (2002-2007) de Nepal, los niños pertenecientes a la comunidad dalit, a los grupos étnicos janajati y a hogares con ingresos inferiores al umbral de pobreza están exentos del pago de derechos de matrícula (OIT Nepal, 2005; Panta y Pokhrel, 2011). El programa de subvenciones para fomentar el acceso de las niñas a la enseñanza secundaria ha tenido tanto éxito que ahora la matrícula femenina es mayor que la masculina (véase el eje de las políticas correspondiente al Objetivo 5).

Incluso cuando se suprimen los derechos de matrícula, puede haber otros gastos que las familias no estén en condiciones de sufragar. Por

En América Latina más de una de cada diez mujeres de entre 15 y 19 años de edad están embarazadas o son madres

La educación de por sí ya es una buena protección contra el matrimonio precoz

ejemplo, cuando no hay una escuela secundaria en las cercanías los gastos de transporte o de internado pueden resultar prohibitivos, como puede apreciarse en el caso de Kenya (Recuadro 5.3). Las medidas encaminadas a reducir esos gastos educativos colaterales pueden ser útiles para ampliar el acceso de los jóvenes desfavorecidos.

Los programas de transferencias de efectivo condicionales se han difundido después de los resultados satisfactorios de su aplicación inicial en algunos países de América Latina. Se ha comprobado que, gracias a esos programas, en los países en desarrollo la matrícula en la enseñanza secundaria ha registrado un incremento medio de 3 a 12 puntos porcentuales (Slavin, 2009). El éxito de estos programas en América Latina está alentando a algunos países del África Subsahariana a emularlos, a veces con resultados muy positivos. En Malawi, gracias al programa de transferencias de efectivo a las adolescentes y las mujeres jóvenes las tasas de abandono escolar se redujeron del 11% al 6% y se multiplicó por 2,5 el número de reincorporaciones de muchachas que habían abandonado la escuela antes de que empezara a aplicarse el programa (Baird y otros, 2009). En Camboya también se comprobó que la concesión de becas a niñas pobres al final de la enseñanza primaria había reducido las dificultades para acceder a la escuela secundaria, lo cual supuso un aumento del 30% de la matrícula en ese nivel de enseñanza (Caillods, 2010).

Los jóvenes más desfavorecidos no siempre saben que pueden beneficiarse de esos programas y el acceso de los hogares pobres a estos beneficios puede verse dificultado por los procesos de solicitud. En Kenya, por ejemplo, la necesidad de fotocopiar un formulario de solicitud ha impedido a veces que las familias pobres de las zonas rurales solicitaran becas del Gobierno (Ohba, 2009). Sin embargo, cuando se los aplica correctamente, los programas de becas y subvenciones son medios muy eficaces para brindar a los jóvenes de familias pobres la oportunidad de acceder a la enseñanza secundaria.

Las madres jóvenes necesitan apoyo para volver a la escuela

Estaba comprometida y él se negó a que siguiera estudiando. Así que tuve que dejar la escuela.

– Una joven de Egipto

La pobreza no es la única causa de que algunas jóvenes de los países de bajos ingresos abandonen la escuela. Las barreras sociales, culturales y económicas profundamente arraigadas, como el matrimonio a temprana edad, impiden con frecuencia que las jóvenes prosigan sus estudios. Más de una de cada diez mujeres de entre 15 y 19 años de edad están embarazadas o son madres en el África Subsahariana, América Latina y Asia Meridional, y el porcentaje asciende al 30% o más en Bangladesh, Liberia y Mozambique (Banco Mundial, 2010c).

En el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, la República Dominicana, Haití, Nicaragua y el Perú las madres adolescentes tienen un promedio de entre 1,8 y 2,8 años menos de escolarización que las otras muchachas y las probabilidades de que abandonen la escuela son 14 veces superiores a las de ellas. Incluso si antes de quedarse embarazadas asistían a la escuela, hasta el 89% la han abandonado, mientras que entre las jóvenes que no han tenido hijos en la adolescencia la tasa de abandono escolar solo es del 35% (Näslund-Hadley y Binstock, 2010).

La educación de las adolescentes es de por sí una buena protección contra el matrimonio precoz. En Bangladesh y en Nigeria la media de edad a la que contraen matrimonio las jóvenes que han completado la enseñanza secundaria es superior en más de dos años a la de las que no han recibido enseñanza o solo han completado la primaria; en Etiopía y en Malí la diferencia es de tres años y en el Chad de cuatro (Brown, 2012).

La inclusión de competencias básicas para la vida en materia de salud sexual y reproductiva y prevención del VIH ha resultado eficaz para evitar los embarazos precoces y reducir el riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual. En la India, un programa de fomento de mejores opciones de vida ofrece a las adolescentes una combinación de competencias: alfabetización y formación

profesional, apoyo para ingresar y permanecer en la enseñanza formal, educación para la vida familiar y formación para el liderazgo. En una evaluación del impacto de este programa se comprobó que había producido beneficios significativos. El 37% de las jóvenes graduadas habían contraído matrimonio a los 18 años de edad o más tarde, mientras que en un grupo de control la proporción solo era del 26%; según se informó, había aumentado el uso de anticonceptivos por las graduadas. Entre las jóvenes que no estaban casadas, las graduadas tenían el 65% más de probabilidades de estar informadas acerca del SIDA y el 17% tenían más probabilidades de saber lo que había que hacer para prevenir el VIH y el SIDA. Estos porcentajes eran aún mayores cuando las jóvenes que respondían a la encuesta estaban casadas (CEPDA, 2001).

En algunos países en desarrollo, como Bostwana, Malawi, Namibia, Swazilandia y Zambia, cuando las adolescentes embarazadas dan a luz se las excluye de la escuela durante un periodo que varía entre 6 y 18 meses. A menudo no se les permite volver a la misma escuela. En los países donde la ley obliga a las escuelas a readmitir a las jóvenes madres, como el Camerún, Sudáfrica y la mayoría de los países de América Latina, el estigma social y la falta de apoyo educativo, financiero y psicológico dificultan su reincorporación (Hubbard, 2008).

Incluso en los países donde se ha modificado la legislación para garantizar el derecho de las jóvenes madres a la educación, es preciso seguir trabajando para que puedan ejercer ese derecho. Reconociendo esa necesidad, el Centro de Mujeres de la Fundación Jamaica ha prestado apoyo integral para ayudar sobre todo a las embarazadas y las madres pobres de menos de 16 años de edad, sufragando, entre otras cosas, los gastos de alimentación y transporte, para que puedan reincorporarse a la escuela después de dar a luz. Este programa ha sido financiado en parte por el Gobierno desde 1991, pero a raíz de los recientes recortes presupuestarios la Fundación ha tenido que reducir sus actividades. Más de 1.000 jóvenes madres participan cada año en programas de desarrollo de competencias para la vida y de reincorporación a la escuela. Evaluaciones realizadas a finales de la década de 1990 indicaron que gracias a estos programas las

probabilidades de que las jóvenes madres completaran la enseñanza secundaria habían aumentado del 20% al 32% (Advocates for Youth, 2012; Barnett y otros, 1996; CEPAL, 2007; Drayton y otros, 2000; Tomlinson, 2011).

En una encuesta realizada por el Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FAWE) se demostró de qué manera combinando actividades de comunicación con medidas de reforma legislativa y con el suministro de formación local a docentes y estudiantes es posible modificar las actitudes con respecto a la reincorporación de esas jóvenes a la escuela. Mientras que en 2001 el 69% de los docentes se oponían a la reincorporación de las jóvenes embarazadas, en 2004, después de haber recibido formación a este respecto, el 84% de los docentes se declararon a favor de su reincorporación. La oposición también se redujo entre los padres: del 53% al 25% (FAWE, 2004).

Mejorar la adecuación de la enseñanza secundaria al mundo del trabajo

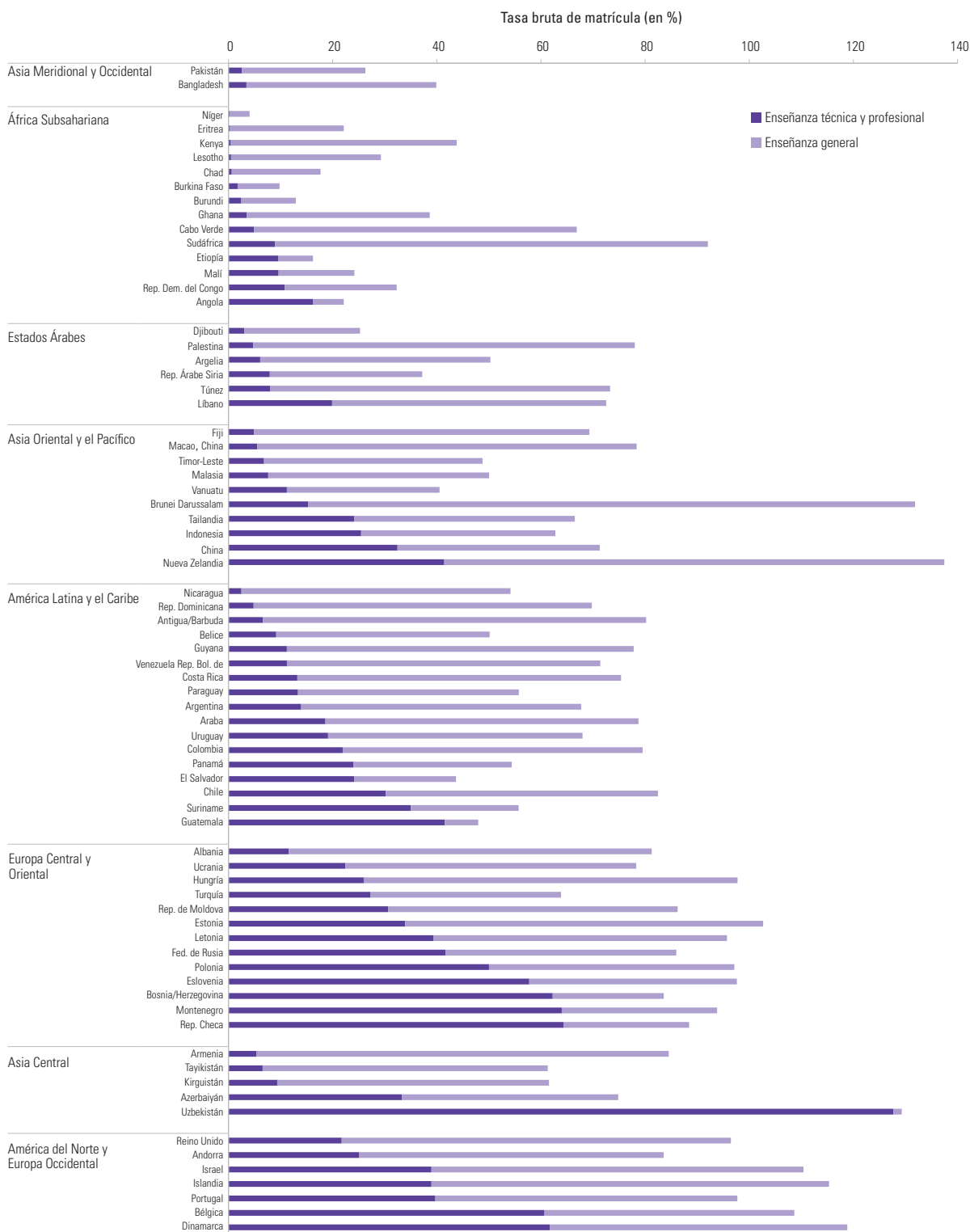
Las clases de historia, por ejemplo: una está sentada y se pregunta "¿qué hago aquí?". No me interesaban. ¿Para qué necesito saber cosas sobre Enrique VIII? Son temas que nunca van a salir en el lugar de trabajo, ¿verdad? Redactar informes y cartas, eso es lo importante, y las TIC... siempre habrá que usar un ordenador.

– Una joven del Reino Unido

Cuando los adolescentes consideran que la enseñanza secundaria carece de sentido o que no les brinda una preparación adecuada para la vida y el trabajo, puede empezar un proceso gradual de distanciamiento que socava el aprendizaje o conduce al abandono escolar. Una enseñanza secundaria más incluyente reduce el riesgo de que esos jóvenes engrosen las filas de los millones de estudiantes de todo el mundo que abandonan la escuela sin haber adquirido las competencias necesarias para conseguir buenos empleos o recibir más formación.

Bostwana reformó su sistema educativo a fin de establecer un plan de estudios básicos para todos los estudiantes del primer ciclo de la enseñanza secundaria

Gráfico 5.3: La enseñanza técnica y profesional representa una pequeña proporción de la matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria
Tasa bruta de matrícula en el ciclo superior de la enseñanza secundaria, por tipo de programa y por país, último año disponible (2009-2011)



Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 7; Base de datos del IEU.

Algunos países han logrado que la enseñanza secundaria sea más equitativa y más adecuada al mundo del trabajo diversificando los planes de estudios para responder a una mayor variedad de intereses y aptitudes. También han establecido un buen equilibrio entre las asignaturas de carácter técnico y profesional y las asignaturas generales, han conseguido que esos estudios se fundamenten en las competencias básicas y han facilitado la transición de la escuela al trabajo haciendo hincapié en las competencias transferibles.

Muchos países que han alcanzado una matrícula elevada en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, como los Estados Unidos, los Países Bajos y la República de Corea, han hecho grandes progresos en esos aspectos. Algunos países de ingresos medianos, como el Brasil, China y la India, aplican medidas similares para expandir su enseñanza secundaria.

Primer ciclo de la enseñanza secundaria: un plan de estudios común para que todos adquieran competencias básicas

Una primera medida fundamental para lograr que la enseñanza secundaria ofrezca el máximo de posibilidades a la amplia diversidad de estudiantes, incluidos los que proceden de medios desaventajados, consiste en establecer un plan de estudios básicos común que consolide las competencias básicas.

Establecer un plan de estudios común a todos los alumnos de menos de 15 años de edad, en lugar de dividirlos en grupos sobre la base de su rendimiento académico, es una vía más adecuada para lograr que todos adquieran las competencias básicas. Las comparaciones efectuadas en y entre los países miembros de la OCDE indican que cuanto más temprana es esa selección mayor es la correlación entre los resultados del aprendizaje y los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes (Field y otros, 2007; Woessmann, 2009).

Cuando se agrupa a los estudiantes con mayor riesgo de fracaso escolar, las escasas expectativas, un entorno de aprendizaje menos estimulante y la influencia de los otros miembros del grupo suelen socavar los resultados del aprendizaje. Las desigualdades en la adquisición

de la capacidad de lectura son mayores en los sistemas educativos que agrupan más pronto a los estudiantes sobre la base de sus aptitudes, como sucede en Alemania, Grecia y la República Checa, mientras que se reducen mucho en los países con sistemas incluyentes, como el Canadá, Nueva Zelanda y Turquía (Hanushek y Woessmann, 2005; Hattie, 2009; OCDE, 2010b). En Polonia la decisión de agrupar un año más tarde a los estudiantes de menos de 15 años de edad sobre la base de sus aptitudes se tradujo en una mejora de su desempeño y una considerable disminución, del 21,4% en 2000 al 15% en 2003, en la proporción de estudiantes con malos resultados escolares que normalmente se derivan a las escuelas de formación profesional (WiDniewski, 2007).

Algunos países de ingresos bajos y medianos, como Bostwana, Ghana, Sudáfrica y Uganda, han elaborado un marco curricular común y han modificado las prácticas de evaluación, el material didáctico y las actividades de formación de docentes (Hoppers, 2008). De esa manera las escuelas se han podido concentrar en las competencias básicas, incluidas las nociones en lectura, escritura y aritmética, ofreciendo al mismo tiempo actividades extracurriculares acordes con las necesidades e intereses más amplios de los estudiantes. Bostwana, por ejemplo, reformó su sistema de educación básica en 1995 a fin de establecer un plan de estudios básicos para todos los estudiantes del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Las asignaturas básicas que cursan todos los estudiantes, independientemente de sus aptitudes, abarcan idiomas, ciencias, estudios sociales y materias prácticas, como agricultura y tecnología. La finalidad de las asignaturas prácticas no consiste solo en lograr que los estudiantes aprendan determinados oficios, sino también en impulsar las competencias transferibles para fomentar la empleabilidad (Banco Mundial, 2008a; OIE-UNESCO, 2010; Tabulawa, 2009).

Segundo ciclo de la enseñanza secundaria: lograr un equilibrio entre las asignaturas de carácter técnico y profesional y las asignaturas generales

Después del primer ciclo de la enseñanza secundaria algunos estudiantes acceden a la escuela secundaria general donde reciben enseñanza académica o profesional, mientras

En la enseñanza técnica y profesional la mayoría de los estudiantes suelen ser jóvenes desfavorecidos

que otros ingresan a instituciones de formación técnica y profesional. Existe una amplia variedad de instituciones públicas y privadas donde se imparte enseñanza de este nivel, pero es muy difícil obtener datos cuantitativos sobre el ingreso a los diferentes tipos de instituciones.

La matrícula en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria está aumentando, pero varía según los países

Entre 1999 y 2010, a medida que aumentó la matrícula en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria también se incrementó la correspondiente a la enseñanza técnica y profesional, pero con grandes diferencias a nivel interregional e intrarregional. En el África Subsahariana, en Asia Meridional y Occidental, y en los Estados Árabes, la proporción de estudiantes secundarios que recibe enseñanza técnica y profesional es pequeña (Gráfico 5.3). Esto sugiere que en los países donde la matrícula general en la enseñanza secundaria es reducida hay menos probabilidades de que se ofrezcan a la mayoría de los estudiantes planes de estudios con una orientación profesional. Sin embargo, hay excepciones: en Angola, donde solo el 22% cursa el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, aproximadamente tres de cada cuatro alumnos reciben enseñanza técnica y profesional

Las disparidades de género suelen ser mayores en la enseñanza técnica y profesional que en la enseñanza general. En Bangladesh las jóvenes solo representaban el 21% de la matrícula en la enseñanza técnica y profesional, frente al 51% en la enseñanza general. En general, las jóvenes matriculadas en la enseñanza técnica y profesional tienden a recibir formación para desempeñar ocupaciones tradicionalmente femeninas, a menudo mal remuneradas, como peluquería, costura y sastrería, ventas y ocupaciones de servicios, y asistencia a personas (Comisión Europea, 2006; Gaidzanwa, 2008; Solotaroff y otros, 2009).

Los beneficios de la enseñanza técnica y profesional dependen de la demanda del mercado de trabajo

La enseñanza técnica y profesional puede ser muy eficaz cuando se apoya en sólidas competencias básicas y responde a la demanda

de competencias del mercado de trabajo, como en los casos de China y la República de Corea, que han registrado un crecimiento económico y han expandido la enseñanza primaria.

Las experiencias de varios países demuestran la importancia de vincular el contenido de la enseñanza técnica y profesional con las necesidades del mercado de trabajo. En Camboya, Indonesia, Tailandia y Turquía, por ejemplo, donde la rentabilidad de la enseñanza secundaria en el mercado de trabajo –ingresos conseguidos gracias a la mayor escolarización– es en general alta, la enseñanza profesional genera más ingresos que la enseñanza secundaria general. En Camboya, en el caso de los muchachos graduados de la enseñanza secundaria profesional que tienen empleo asalariado esa rentabilidad es del 39%, con respecto a la de los graduados de la enseñanza primaria, mientras que en el caso de los graduados de la enseñanza secundaria general es del 32% (Patrinos y otros, 2006). Esto se debe a la evolución reciente del mercado de trabajo en Camboya, donde está aumentando la remuneración ofrecida por competencias difíciles de encontrar (Lall y Sakellariou, 2010).

En otros países, como Egipto, la República Islámica del Irán, la República Unida de Tanzania y Rwanda, la rentabilidad de la enseñanza secundaria profesional es inferior a la de la enseñanza secundaria general, con una diferencia a veces considerable (Kahyarara y Teal, 2008; Lassibille y Tan, (2005). En Egipto, donde la rentabilidad de la enseñanza secundaria es en general baja, la rentabilidad para los graduados de la enseñanza secundaria profesional es del 4%, mientras que la de los graduados del segundo ciclo de la enseñanza secundaria general es del 7% (Salehi-Isfahani y otros, 2009). Esto puede deberse en parte al hecho de que los jóvenes que estudian en las escuelas secundarias generales tienen más probabilidades de pertenecer a medios más acomodados. Según el análisis realizado por el equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo sobre la base de la Encuesta de Hogares sobre Educación 2005-2006 en Egipto, aproximadamente uno de cada dos adolescentes de entre 14 y 17 años de edad pertenecientes al quintil más rico cursaba la enseñanza secundaria general, mientras que solo menos

En Australia se redujo el abandono prematuro de la escuela introduciendo cursos de enseñanza profesional en el plan de estudios de la enseñanza general

de uno de cada diez de los alumnos de ese nivel pertenecía al quintil más pobre. Tanto en el caso de los estudiantes pertenecientes a los hogares más ricos como en el de los pertenecientes a los más pobres la participación en la enseñanza profesional rondaba el 20%.

Si bien la enseñanza técnica y profesional puede facilitar a corto plazo la transición de los estudiantes de la escuela al trabajo, también puede limitar su capacidad de adaptación a los cambios estructurales y tecnológicos de la economía a largo plazo. En un análisis de 18 países miembros de la OCDE se comprobó que las perspectivas de empleo a largo plazo eran mejores en los países donde la enseñanza general estaba más desarrollada (Hanushek y otros, 2011).

En los países ricos la diversificación de los planes de estudios del segundo ciclo de la enseñanza secundaria permite atender las necesidades de todos los estudiantes

Un plan de estudios secundarios diversificado, donde exista un equilibrio entre la enseñanza técnica, profesional y general, es fundamental para ofrecer una mayor gama de posibilidades a los estudiantes de todas las procedencias y evitar que la enseñanza profesional se perciba como una opción de segunda categoría y una vía sin salida después de la cual ya no es posible seguir estudiando.

En la enseñanza técnica y profesional la mayoría de los estudiantes suelen ser jóvenes desfavorecidos y por eso a menudo se la percibe como una enseñanza de segunda categoría. En 22² de los 65 países y territorios que participaron en 2009 en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, al menos uno de cada siete jóvenes de entre 7 y 15 años de edad recibía enseñanza profesional. Una comparación entre estos 22 países y territorios indica que en 18 de ellos los alumnos de las escuelas profesionales tienen en promedio un nivel socioeconómico inferior al de los matriculados en la enseñanza general.

En Hungría, por ejemplo, el 19% de los matriculados en la enseñanza general

pertenecían al cuartil socioeconómico más bajo, mientras que en el caso de los alumnos de las escuelas profesionales la proporción era del 54%. En la República de Corea las proporciones eran del 17% y el 52%, respectivamente. En los países donde los estudiantes menos aventajados son trasladados a escuelas profesionales, los puntajes medios en matemáticas obtenidos en estas escuelas eran inferiores a los de la enseñanza secundaria general. Los cuatro países con más diferencias de resultados eran aquellos en cuyas escuelas profesionales había una mayor proporción de alumnos procedentes de medios desfavorecidos. Por el contrario, cuando la condición socioeconómica de los alumnos de las escuelas secundarias profesionales tendía a ser mejor (como en Colombia, Indonesia, el Japón y México) los puntajes medios en matemáticas obtenidos en estas escuelas eran más altos que en las de enseñanza secundaria general. Esto indica, al parecer, que en las escuelas secundarias profesionales no se imparte necesariamente una enseñanza de segunda categoría, sino que una causa fundamental de las diferencias de resultados es el traslado de los estudiantes menos aventajados a esas escuelas (Altinok, 2012).

Por consiguiente, cuando se desplaza a los estudiantes con bajo rendimiento a sistemas paralelos de enseñanza técnica y profesional existe el riesgo de reforzar las desigualdades sociales. En el Reino Unido, por ejemplo, el bajo nivel de las cualificaciones profesionales ha suscitado críticas por su escasa rentabilidad en el mercado de trabajo y por sus posibles efectos perjudiciales al enviar señales negativas a los empleadores (Wolf, 2011). Puesto que las competencias en que se basan esas bajas cualificaciones no corresponden a las que se requieren en la mayoría de los empleos, algunos empleadores prefieren contratar estudiantes con buenas cualificaciones en la enseñanza general y competencias más transferibles. Los estudiantes con alto rendimiento que tienen esas cualificaciones pueden adaptarse mejor y aprender en el empleo. El resultado es que los estudiantes con bajo rendimiento que son trasladados a escuelas donde adquieren cualificaciones profesionales de bajo nivel ven agravadas sus desventajas sociales y económicas.

2. Austria, Bélgica (Comunidad Flamenca), Bulgaria, Colombia, Eslovaquia, Eslovenia, Croacia, Hungría, Indonesia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Montenegro, Shanghai, República Checa, República de Corea, Rumania, Serbia, Taipei Chino, Tailandia y Turquía.

CAPÍTULO 5

Sin embargo, cuando se imparte una enseñanza técnica y profesional de alta calidad, adaptada al mundo del trabajo, una combinación de las asignaturas profesionales con posibilidades de aprendizaje basadas en el trabajo puede contribuir a reavivar la motivación de los estudiantes que de otra manera hubieran abandonado la escuela prematuramente. La experiencia de los países miembros de la OCDE indica que cuando las asignaturas técnicas y profesionales se combinan con asignaturas generales y se las adapta mejor al mercado de trabajo, es posible que aumenten las tasas de matrícula y de finalización. En un estudio se comprobó que un incremento de diez puntos porcentuales en la proporción de estudiantes del segundo ciclo de la enseñanza secundaria que participaban en programas de enseñanza profesional y preprofesional iba asociado con un aumento de 2,6 puntos porcentuales en las tasas de terminación. En Australia, la introducción de cursos de enseñanza profesional en el plan de estudios de la enseñanza general contribuyó a reducir considerablemente el abandono prematuro de la escuela (Markussen y Sandberg, 2011).

Cuando se desvía a los alumnos menos aventajados hacia los estudios técnicos y profesionales hay que ofrecerles posibilidades de reintegrarse a la enseñanza general o bien incluir también en esos estudios asignaturas de la enseñanza general, porque una separación rígida entre uno y otro tipo de enseñanza puede agravar la desigualdad de oportunidades, aumentar la tasa de abandono escolar y perjudicar las perspectivas de carrera. Por esta razón, algunos países ricos han hecho esfuerzos para ofrecer sistemas más flexibles.

Suiza ha creado un programa especial de un año de duración para que los graduados de la enseñanza técnica y profesional que deseen ingresar a la universidad puedan subsanar su déficit de formación académica. En 2010, alrededor del 13% de los jóvenes de 21 años de edad cursaban asignaturas académicas en el marco de este programa. En particular, las jóvenes procedentes de medios socioeconómicos desfavorecidos que participaban en el programa tenían mejores perspectivas de acceder a la enseñanza postsecundaria. Las probabilidades de cursar esas asignaturas era un 15% inferiores entre las muchachas cuyos padres tenían un buen nivel de educación que entre aquellas

con padres menos instruidos, lo cual indica, al parecer, que la creación de oportunidades permite corregir en alguna medida los prejuicios socioeconómicos que influyen en el traslado de algunos estudiantes a las escuelas profesionales (Falter y Wendelspiess Chávez Juárez, 2011).

El sistema flexible de Singapur es un ejemplo particularmente notable (Law, 2011). Los estudiantes pueden optar entre cinco tipos de enseñanza, según sus aptitudes e intereses (OCDE, 2012b). En cualquiera de los casos las cualificaciones que adquieren los habilitan para acceder al nivel terciario. El éxito de este sistema se ha debido a factores que no necesariamente existen en países más pobres, como los fuertes vínculos entre el Gobierno y la industria, la magnitud de las inversiones en formación de docentes, la idoneidad de los recursos de enseñanza y aprendizaje, y el seguimiento adecuado tanto de las capacidades de cada estudiante como de sus intereses.

La experiencia de Singapur suscita una pregunta que muchos países de bajos ingresos han tenido que plantearse: ¿en qué etapa los países deben abordar la elaboración de un plan de estudios diversificado, basado en un enfoque flexible? También habría que determinar si los países donde la matrícula en el segundo ciclo de la enseñanza superior sigue siendo baja, como Burkina Faso, Etiopía y Mozambique, deben expandir en primer lugar la enseñanza secundaria general o abordar la elaboración un plan de estudios diversificado. Al parecer, lo primero podría contribuir a reducir las desigualdades sociales, porque en la enseñanza secundaria general un mayor número de alumnos adquieren y consolidan una base firme de competencias que los habilita para proseguir sus estudios o para trabajar.

Para diversificar los planes de estudios en los países más pobres se requiere una financiación adecuada

En muchos países en desarrollo las asignaturas técnicas y profesionales se están convirtiendo rápidamente en un componente fundamental de la enseñanza secundaria, a menudo con objeto de ampliar el acceso de los jóvenes desfavorecidos a ese nivel de enseñanza.

Como parte de su estrategia de crecimiento económico, la Unión Africana ha promovido el desarrollo de competencias profesionales en contextos tanto formales como no formales y ha exhortado a que se refuerce la integración entre la enseñanza postprimaria y los sistemas de formación (Unión Africana, 2006, 2007). Bangladesh se ha propuesto expandir en gran escala la enseñanza profesional en las escuelas secundarias públicas y privadas, que pasará del 3% a una proporción situada entre el 20% y el 25% de la matrícula secundaria total, con especial hincapié en los pobres y en las mujeres (Engel, 2012). China ha fijado la meta de aumentar para 2020 la matrícula en la enseñanza técnica y profesional hasta el 50% de la matrícula total (Ministerio de Educación de China, 2009). En su plan "Visión 2030", el Pakistán prevé aumentar la matrícula en la enseñanza técnica y profesional del 4,2% en 2010 a entre el 25% y el 30% en 2015 y al 50% en 2030. También se prevé reservar plazas para los jóvenes desfavorecidos en las instituciones que imparten esa enseñanza (Engel, 2012).

¿Estas metas son realistas? La respuesta depende en parte de los costos. En el caso de los países de bajos ingresos, las ventajas de la diversificación de los planes de estudios

para introducir la enseñanza técnica y profesional deben compararse con las que se conseguirían invirtiendo esos mismos recursos escasos para mejorar la calidad de la enseñanza de asignaturas del plan de estudios básico. En Benin, el Chad, Guinea, Mauritania y el Togo, el costo de la enseñanza y formación técnica y profesional es más de tres veces superior a la impartida en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Kamano y otros, 2010).

Para integrar las asignaturas técnicas, profesionales y generales en un único plan de estudios de la enseñanza secundaria hay que contar con recursos suficientes y docentes bien formados en todas las especialidades. En Ghana, debido a las grandes disparidades en materia tanto de instalaciones escolares y de equipo como de personal docente bien formado, las asignaturas que se imparten en algunas escuelas secundarias, sobre todo de las zonas rurales, son menos y de menor calidad que las que ofrecen otras escuelas (Recuadro 5.4).

Un plan de estudios eficaz debe abarcar una amplia variedad de asignaturas. En estudios realizados en Bostwana, Ghana, Kenya y

En Benin la enseñanza técnica y profesional es tres veces más cara que la enseñanza general

Recuadro 5.4: En Ghana las escuelas urbanas cuentan con más recursos que las rurales para impartir asignaturas técnicas y profesionales

Las asignaturas técnicas y profesionales se introdujeron en el plan de estudios de las escuelas secundarias de Ghana a partir de mediados de la década de 1960, pero hasta 1987 no empezó a aplicarse un plan general para convertir a esa enseñanza en una parte integral del sistema de educación secundaria. Los autores de esa reforma educativa consideraban que esta permitiría impartir a los jóvenes competencias tanto para trabajar en régimen asalariado y por cuenta propia como para cursar estudios postsecundarios generales, técnicos y profesionales. A raíz de esta reforma la proporción de estudiantes que cursaban asignaturas profesionales se incrementó en un 50%, aproximadamente.

Si bien gracias a esas medidas se amplió la enseñanza de asignaturas profesionales y técnicas,

su costo elevado determinó que las escuelas de las zonas urbanas fueran las más beneficiadas por tener matrículas más numerosas y recibir a alumnos procedentes de medios más acomodados. Debido a sus altas tasas de matrícula y a la mayor disponibilidad de recursos, el uso del equipo y las instalaciones en las escuelas urbanas era más intensivo que en las rurales. En el caso de algunas asignaturas técnicas, impartirlas en las zonas rurales suponía un costo 20 veces mayor al de las zonas urbanas, aun cuando la calidad era peor por falta de equipo y de docentes cualificados.

La experiencia de Ghana indica que, cuando no hay recursos suficientes, la expansión de la enseñanza técnica y profesional puede agravar las desigualdades y beneficiar a las zonas urbanas.

Fuente: Akyeampong (2005).

Mozambique se ha demostrado que la inclusión de unas pocas asignaturas profesiones al plan de estudios de la enseñanza secundaria general no basta para lograr mejoras en el mercado de trabajo. En Mozambique, solo pudieron apreciarse beneficios concretos cuando la participación de esas asignaturas en el plan de estudios se situó entre el 30% y el 40% (Lauglo, 2005).

Algunos de los países que tratan de ampliar el acceso a la enseñanza secundaria han modificado los contenidos de asignaturas tradicionales, como matemáticas y ciencias, a fin de incluir temas más pertinentes para la enseñanza profesional. En Colombia, el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), desarrollado por la FUNDAEC (Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias), es un buen ejemplo de este enfoque. El SAT es un programa de educación rural basado en un plan de estudios de la enseñanza secundaria revisado para incorporar la adquisición de competencias básicas en el marco de asignaturas convencionales a fin de que resulten de utilidad para los jóvenes de las zonas rurales. En los cursos de matemáticas y ciencias los jóvenes pueden adquirir conocimientos sobre agricultura, ganadería y otras actividades rurales. A raíz del éxito de este sistema, varios países de América Latina han decidido adoptarlo y algunas ONG también lo están aplicando con carácter experimental en Zambia y en otros países africanos (FIDA, 2010; Murphy-Graham y otros, 2002).

Estrechar los vínculos entre la escuela y el trabajo

Deberían hacer más en los colegios secundarios y en las escuelas, no sólo un día libre en el que uno sale y adquiere un poco de experiencia laboral. Debería ser algo más equilibrado, como por ejemplo dos días en la escuela y tres días de prácticas. De ese modo, uno está en la escuela, aprendiendo lo que se debe aprender, y al mismo tiempo uno está afuera tratando de adquirir alguna experiencia.

– Una joven del Reino Unido

A menudo las personas que abandonan la escuela se encuentran en una situación paradójica: no pueden conseguir empleo porque carecen de experiencia laboral, pero solo podrían adquirirla si consiguiesen empleo. Para los empleadores de Egipto, por ejemplo, la experiencia laboral es el

criterio de contratación más importante (El Zanety & Associates, 2007). Los estudiantes que pueden permanecer en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria logran resolver ese problema vinculando la escuela con el lugar de trabajo, lo cual facilita su transición a la vida laboral.

Mediante las pasantías y el aprendizaje de oficios los jóvenes pueden adquirir competencias transferibles y profesionales a través de una experiencia laboral directa. El aprendizaje formal de oficios puede durar varios años; en cambio, hay pasantías que solo duran algunas semanas o unos meses. Las pasantías no están estructuradas sobre la base de un plan de estudios y sus resultados de aprendizaje rara vez se evalúan. Por el contrario, el aprendizaje formal de oficios se orienta a la adquisición de un oficio y las competencias necesarias para obtener una cualificación se aprenden en el lugar de trabajo. Por lo general, las pasantías no se remuneran o los pasantes solo perciben una pequeña subvención; a los aprendices, en cambio, se les paga un sueldo mínimo o una subvención mientras dura su formación. En ambos casos, las empresas sufragan los gastos de formación y los gobiernos asumen los de escolarización.

Las pasantías no llegan a beneficiar a los desfavorecidos

Lo único que no he conseguido cada vez que he concurrido a una entrevista es experiencia y solo es posible conseguirla trabajando gratis. En las entrevistas te dicen: "No podemos ofrecerte un puesto, pero sí seis meses de pasantía no remunerada". Y a veces ni siquiera te pagan el transporte. He hecho pasantías, pero llega el momento en que una dice: "Si no me van a contratar, tampoco se van a aprovechar de mí".

– Una joven del Reino Unido

Las pasantías breves pueden ayudar a los estudiantes a descubrir el mundo del trabajo, sugerirles ideas acerca de sus perspectivas profesionales, mejorar su motivación en la escuela e impartirles competencias transferibles. Para que las pasantías ofrezcan formación de buena calidad, se requiere el firme compromiso de los empleadores y unos marcos jurídicos e institucionales bien elaborados.

A menudo las pasantías reproducen la discriminación que existe en el mercado de trabajo

En los países más pobres, donde suelen predominar las empresas pequeñas del sector no estructurado y la población juvenil es muy numerosa, las pasantías solo pueden estar al alcance de una minoría. Incluso en los países ricos, la oferta de pasantías suele reproducir la discriminación que existe en el mercado de trabajo, de manera que los jóvenes desfavorecidos tienen dificultades para conseguir contratos debido a sus antecedentes relacionados con el género, las discapacidades o el origen étnico (ECOTEC, 2009). En un estudio realizado en Alemania se comprobó que los jóvenes cuyos nombres parecían alemanes tenían, en promedio, el 14% más de probabilidades de que los convocaran para una entrevista que aquellos cuyos nombres parecían turcos (Kaas y Manger, 2010). Se ha señalado la existencia de prácticas similares en el Reino Unido y en Grecia (Drydakis y Vlassis, 2007; Woods y otros, 2009).

La remuneración de los pasantes, cuando la hay, suele ser apenas suficiente para cubrir sus gastos de sustento básicos. Aproximadamente la mitad de los pasantes encuestados en Europa en 2011 no recibían remuneración alguna. Por consiguiente, la mayoría dependía de los recursos de su familia para aprovechar esta posibilidad de adquirir experiencia laboral, lo cual significaba que aquellos cuyos padres no podían prestarles ese apoyo quedaban excluidos (Foro Europeo de la Juventud, 2011).

En el aprendizaje formal de oficios es posible adquirir competencias para conseguir buenos empleos

Acudiré al centro de aprendizaje, donde me enseñarán a reparar ordenadores. En el centro puedo hacer prácticas y obtener un diploma que me permitirá encontrar trabajo enseguida. Allí no solo aprendo teoría: me dejan practicar montando o reparando ordenadores.

– Un joven de Viet Nam

En la mayoría de las regiones del mundo la experiencia indica que el aprendizaje formal de oficios puede ser útil para tender puentes entre la escuela y el lugar de trabajo. En los países desarrollados es muy frecuente que exista una vinculación entre ese aprendizaje y el sistema

escolar.³ Gracias a este aprendizaje es posible aumentar la motivación de los estudiantes para que permanezcan en la escuela y al mismo tiempo beneficiar a los empleadores garantizando que los jóvenes se incorporen al mercado laboral con las competencias y la experiencia necesarias.

En Francia la formación de los aprendices consiste en una combinación entre la instrucción general y teórica en un centro de formación (Centre de Formation d'Apprentis) y la realización de prácticas en el lugar de trabajo. Los alumnos reciben entre el 25% y el 78% del salario mínimo, según su edad y la duración de su contrato (France DARES, 2011). Al concluir su aprendizaje obtienen cualificaciones similares a las de la enseñanza y formación técnica y profesional impartida en las aulas (Abriac y otros, 2009).

Las iniciativas de política públicas, incluida el establecimiento de incentivos para los empleadores, han contribuido a un aumento considerable del número de aprendices. El número de nuevos contratos firmados cada año pasó de unos 130.000 a comienzos de la década de 1990 a 287.000 en 2010. Ese año el 57% de los nuevos aprendices tenían entre 15 y 18 años de edad, dos tercios eran varones y dos tercios carecían de cualificaciones o de diplomas de escuelas secundarias profesionales (France DARES, 2011). Con todo, el sistema de aprendizaje de oficios de Francia opera en una escala mucho más reducida que el de Alemania, que está más consolidado, y los contratos tienden a concentrarse en los periodos de recesión, como sucedió en 2009 y 2010 (Lefresne, 2011) (véase el Recuadro 5.5).

El aprendizaje de oficios ha resultado eficaz para tender puentes entre el sistema escolar y el mercado de trabajo: facilita la adquisición de competencias adaptadas a las necesidades de los empleadores y proporciona experiencia laboral a los jóvenes. En Francia, en 2007, tres años después de completar su formación, el 84% de los graduados tenían empleo: en el 95% de los casos ese empleo era de tiempo completo y en el 74% con contrato permanente.

En Francia el 84% de los graduados tenían empleo tres años después de completar el aprendizaje de un oficio

³ El aprendizaje tradicional de oficios, al que recurren sobre todo los jóvenes desfavorecidos de los países de bajos ingresos, suele estar a cargo de propietarios de pequeñas empresas, que les imparten determinadas competencias u oficios, pero sin que existan vínculos directos con la escuela (véase el Capítulo 6)

Entre los jóvenes de la enseñanza y formación técnica y profesional impartida en las aulas las proporciones eran del 78%, el 89% y el 64%, respectivamente. Teniendo en cuenta la educación inicial y otras características socioeconómicas, el aprendizaje de oficios incrementaba en 6,5 puntos porcentuales las probabilidades de obtener empleo en un plazo de tres años a partir de la conclusión de dicho aprendizaje, además de un incremento del 2,9% en los sueldos conseguidos (Abriac y otros, 2009). Pero el abandono constituye un problema: una cuarta parte de los contratos de aprendizaje se terminan prematuramente, ya sea porque los alumnos no tenían las competencias básicas necesarias o porque no se les prestaba suficiente atención en el lugar de trabajo, o bien porque tenían problemas financieros, de alojamiento o de transporte (Lefresne, 2011).

En el aprendizaje de oficios el alumnado tiende a ser masculino debido a la discriminación en el mercado de trabajo y al tipo de oficios que se enseñan. Por ejemplo, en 2010 solo el 13% de los graduados del sistema dual de Egipto eran mujeres, porque la formación se centraba en oficios industriales tradicionales (Adams, 2010). Las aprendizas recibían una paga más pequeña durante su formación, tenían más dificultades para encontrar empleo y cuando lo conseguían su remuneración era menor (Adams, 2007). En el Reino Unido, durante el aprendizaje la remuneración que reciben las mujeres es en promedio inferior en un 21% a la que se asigna los varones. La ventaja salarial que les suponía el haber adquirido esa formación apenas era del 4%, mientras que en el caso de los varones con la misma formación esa ventaja ascendía al 20% (TUC e YWCA, 2010).

El aprendizaje formal de oficios puede tener diferentes resultados para los estudiantes según la manera en que se organice. El Japón tiene una larga historia de aprendizaje en el que las escuelas y los empleadores colaboran para colocar directamente a los graduados en las empresas. Las escuelas desempeñan una función activa en el proceso de selección recomendando a los estudiantes para que se les impartan determinados tipos de formación. Se ha comprobado que eso representa un incentivo para que los estudiantes menos inclinados a los

estudios académicos se esfuercen más a fin de mejorar su nivel y aumentar sus posibilidades de ser recomendados a empresas más grandes y de mayor prestigio (Genda y Kurosawa, 2001). Una desventaja de este sistema consiste en que los docentes se ven impulsados a apoyar a los estudiantes con mejores rendimientos para reforzar los vínculos de sus escuelas con las empresas más prestigiosas.

En el Reino Unido las escuelas desempeñan una función menos activa. Alrededor del 42% de los graduados de la escuela secundaria que se incorporan al aprendizaje de oficios lo solicitan directamente a un empleador. Un 10%, aproximadamente, acceden a esa formación a través de otros contactos, y solo otro 10% accede a ella por consejo de un orientador profesional o de un docente. La proporción de jóvenes negros y de otras minorías étnicas que ya tienen empleo e ingresan al aprendizaje de oficios es del 32%, mientras que en el caso de los jóvenes blancos la proporción es del 44% (Consejo de Aprendizaje y Formación, 2008): esta situación refleja las dificultades generales con que tropiezan para encontrar empleo los grupos socialmente desfavorecidos en el Reino Unido.

En otros contextos, una combinación entre la escuela y el trabajo puede beneficiar a los estudiantes menos favorecidos, sobre todo cuando existen programas destinados a apoyarlos, como lo demuestra la experiencia de las Career Academies en los Estados Unidos. Unas 2.500 academias de este tipo imparten planes de estudios académicos y técnicos relacionados con el desarrollo de carreras profesionales y establecen asociaciones con empresas locales para ofrecer posibilidades de aprendizaje en el trabajo. Las evaluaciones han demostrado que la incorporación a esas academias beneficia particularmente a los varones en los que el riesgo de abandono escolar es mayor. Estos jóvenes tienen más probabilidades de terminar la escuela y conseguir empleo; por su parte, los alumnos con menos probabilidades de obtener buenos resultados académicos ponen más empeño en las actividades escolares (Kemple, 2004).

En el Reino Unido la paga que reciben las aprendizas es un 21% menor a la de los varones

Recuadro 5.5: ¿Cómo funciona el modelo dual de Alemania?

Alemania ha logrado mantener bajos los niveles de desempleo juvenil, incluso cuando en otros países de Europa la economía ha registrado una evolución desfavorable. En enero de 2012, la tasa de desempleo juvenil en Alemania era del 8%, mientras que en Francia y en el Reino Unido se situaba en el 23% y el 22%, respectivamente. Entre las razones de ese resultado se suele mencionar al modelo dual alemán, que combina la formación estructurada en una empresa con la enseñanza a tiempo parcial de asignaturas profesionales y generales en las aulas.

Gracias a este modelo se ha podido impartir a los jóvenes competencias para facilitar la transición al mercado de trabajo. Se trata de un sistema abierto a todos los estudiantes que completan el primer ciclo de la enseñanza secundaria a los 15 años de edad; su duración varía entre dos y tres años y medio. Alrededor del 60% de los jóvenes alemanes se incorporan a este sistema y el 57% de los que acaban el aprendizaje son empleados de inmediato por la empresa donde se han formado.

Los aprendices son considerados empleados por la empresa donde adquieren formación, y reciben un sueldo. Pueden escoger entre 340 oficios, desde peluquería y reparación de automóviles hasta seguros y servicios financieros.

La reglamentación y las asociaciones son los principios que explican el notable éxito de este sistema. Representantes del Gobierno federal, de los estados, de los empleadores y de los empleados trabajan de manera consensuada para elaborar planes de estudios, impartir formación y realizar

actividades en materia de evaluación, certificación y garantía de calidad.

La confianza recíproca y un compromiso de larga data en el desarrollo de los recursos humanos son los factores clave en virtud de los cuales el sistema dual consigue impartir las competencias que necesitan los empleadores asegurando al mismo tiempo a los empleados la adquisición de suficientes competencias para poder cambiar de empleo y progresar en su carrera profesional. Sin embargo, esos factores también son los que dificultan la reproducción del sistema dual en otras partes.

La economía alemana tiene una amplia base industrial integrada por muchas empresas pequeñas y medianas que producen para la exportación y necesitan una mano de obra muy cualificada. Por esa razón, las empresas consideran que la enseñanza de oficios es una inversión esencial para garantizar su competitividad a largo plazo.

Si bien el sistema dual se ha mencionado a menudo como uno de las razones de que en Alemania el nivel de desempleo sea inferior al de los otros países europeos, el crecimiento económico y el envejecimiento de la población son factores que también desempeñan un papel fundamental. Teniendo en cuenta la evolución desfavorable de la economía y el crecimiento demográfico en muchos otros países miembros de la OCDE, aún es preciso determinar hasta qué punto algunos componentes del sistema dual podrían aportar una solución en gran escala para el problema del desempleo.

Fuentes: BIBB (2011); Eurostat (2010); Hippach-Schneider y Toth (2009); Ministerio de Educación de Alemania (2011).

El sistema dual de Alemania contribuyó a mantener la tasa de desempleo juvenil en el 8%

En el aprendizaje de oficios el plan de estudios escolar se vincula de distintas maneras con la formación en el lugar de trabajo. En Alemania el modelo dual, que combina la formación estructurada en una empresa y la enseñanza a tiempo parcial en las aulas, funciona bien por la solidez de la reglamentación y de las asociaciones entre el Gobierno, los empleadores y los empleados. Su éxito en otros contextos dependerá de la posibilidad de crear condiciones similares a las de Alemania (Recuadro 5.5).

Suiza, donde existe una larga tradición de participación de los empleadores en la enseñanza técnica y profesional, tiene un

sistema un poco distinto del modelo dual alemán. Se trata de un sistema triple que abarca tres lugares de aprendizaje: la fábrica o el establecimiento empresarial, durante tres o cuatro días por semana; la escuela profesional, durante uno o dos días por semana; y un centro o taller especial donde se imparten cursos introductorios, cuya duración suele ser de tres meses (Gonon, 2004). La experiencia suiza indica que la inversión en ese tipo de formación puede reportar beneficios a las empresas. En un estudio se estimó que en 2004 las empresas suizas habían invertido 3.800 millones de dólares en actividades de formación basadas en el aprendizaje de oficios, gracias a lo cual habían

Recuadro 5.6: Egipto adopta con éxito el modelo alemán

Para afrontar el problema de la alta tasa de desempleo juvenil y la inadecuación de las competencias impartidas, el Gobierno de Egipto estableció en 1994 un sistema dual de enseñanza técnica en la escuela y en el trabajo. Esta reforma, conocida como “Iniciativa Mubarak-Kohl”, contó con el apoyo de Alemania.

Los estudiantes concurrían a la escuela dos días por semana y durante otros cuatro días recibían formación en una empresa. El Ministerio de Educación sufragaba los gastos de escolarización correspondientes a las aulas y los docentes, mientras que el sector privado financiaba la formación en las fábricas y una subvención que los estudiantes recibían durante los tres años del programa. En 2009 la iniciativa abarcaba a 76 escuelas secundarias técnicas y 1.900 empresas que proporcionaban formación a 13.000 estudiantes en 32 oficios.

El programa ha seguido expandiéndose. En 2010 se matricularon otros 10.200 jóvenes, con lo que el número de alumnos casi se duplicó. Alrededor del 30% de los graduados encontraron trabajo enseguida y el 40% prosiguieron sus estudios en la enseñanza superior. En lugar de copiar el sistema dual alemán, este proyecto adaptó al contexto local los principios básicos de ese sistema. Por ejemplo, las asociaciones empresariales desempeñan una función clave en el suministro de plazas de formación, mientras que en Alemania la relación se establece directamente con las empresas.

Fuente: Adams (2010).

difícil proporcionar a los jóvenes escolarizados una experiencia laboral bien organizada en unas empresas pequeñas que suelen ser de carácter familiar. En esos países es probable que las escasas posibilidades de aprendizaje en el trabajo se reserven para los pocos privilegiados que acceden a la enseñanza secundaria, con el consiguiente agravamiento de las desigualdades.

El establecimiento de programas basados en la vinculación entre el aprendizaje formal de oficios y la escolarización también tropieza con otros obstáculos. En comparación con los países más ricos, los de ingresos bajos y medianos tienen menos empresas e industrias del sector estructurado capaces de asociarse a esos programas, y también carecen de la capacidad de reglamentación necesaria. Además, los beneficios de ese aprendizaje formal para el gobierno, los empleadores y los estudiantes no siempre están claros y el grado de confianza recíproca suele ser bajo. Esa formación solo beneficia a los pocos estudiantes afortunados que consiguen acceder al segundo ciclo de la enseñanza secundaria, mientras que muchos abandonan la escuela antes de esa etapa, lo cual limita aún más las escasas posibilidades de adquirir competencias para encontrar buenos empleos. A pesar de esas dificultades, Egipto ha conseguido resultados satisfactorios en la aplicación de un sistema de aprendizaje de oficios vinculado con las escuelas (Recuadro 5.6).

La orientación profesional debe favorecer el acceso de los jóvenes desfavorecidos al aprendizaje de oficios

Creo que sería muy diferente si pudiera encontrar a una persona instruida que me orientara y me ayudara a conocer mejor la profesión que me interesa. Si alguien me proporcionara las competencias necesarias y la posibilidad de empezar a trabajar, estoy segura de que podría alcanzar mis objetivos.

– Una joven de Etiopía

En algunas escuelas se proporciona orientación profesional, pero esta tiende a centrarse más en las decisiones acerca del tipo de enseñanza que en las posibilidades profesionales (Watts y Fretwell, 2004). Sin embargo, en el Japón los docentes desempeñan

Los empleadores valoran la capacidad para resolver problemas y para comunicarse

conseguido un rendimiento productivo por valor de 4.200 millones (OCDE, 2010a). La disposición de las empresas a ofrecer una amplia variedad de tipos de aprendizaje de oficios depende en parte de la situación económica. Por ejemplo, a comienzos de la década del 2000 se redujo considerablemente la proporción de empresas que ofrecían esa formación (Gonon, 2004).

Si bien la combinación de la experiencia laboral con la escolarización puede contribuir a corregir las desigualdades, este sistema solo funciona bien cuando existe un sector moderno de la economía bien desarrollado. En muchos países de bajos ingresos, incluidos los del África Subsahariana donde prevalece el sector no estructurado, resulta

una función más activa de apoyo a los estudiantes que se incorporan al aprendizaje de oficios para orientarlos acerca de las empresas y los empleos más convenientes. En general, de esa manera se garantiza que dispongan de toda la información pertinente y que los empleos correspondan a sus intereses, lo cual reduce el abandono del aprendizaje (Brinton, 1998; Hori, 2010).

Incluso en países donde resulta difícil proporcionar orientación profesional en las escuelas, se han podido lograr algunos resultados positivos gracias a las ferias de oficios, las visitas escolares a lugares de trabajo y las asociaciones con empleadores locales. El programa INJAZ Al-Arab, por ejemplo, ofrece un marco para el establecimiento de asociaciones locales entre escuelas y empresas en 12 países del Oriente Medio y el Norte de África. En el Líbano, voluntarios pertenecientes a importantes empresas visitan las escuelas secundarias para compartir su experiencia profesional y dictar cursos sobre habilidades para buscar empleo y ética profesional, así como programas avanzados sobre economía y capacidad empresarial. Desde 2004 el programa INJAZ Al-Arab ha beneficiado a 600.000 estudiantes.

En Jordania, durante el año escolar 2010/11 más de 100.000 estudiantes se beneficiaron de diversas actividades realizadas por voluntarios del programa INJAZ en escuelas secundarias; esas actividades abarcaron la orientación profesional, el aprendizaje por observación del trabajo (o preparación para el trabajo) y el desarrollo de competencias para la vida (INJAZ Jordan, 2012). En el Líbano, el programa se está ampliando para llegar a todos los estudiantes secundarios (ETF, 2012). Gracias a su aplicación, la proporción de estudiantes que confiaban en su capacidad para superar con éxito una entrevista de trabajo era un 33% mayor que entre los que no habían participado en el programa (Angel-Urdinola y otros, 2010).

Competencias transferibles para todos: un objetivo deseable pero difícil de alcanzar

La adquisición de competencias en la escuela no debe limitarse al conocimiento de las materias escolares. Los empleadores han señalado en repetidas ocasiones que valoran las competencias transferibles, como la capacidad

de aplicar los conocimientos en situaciones de trabajo reales, resolver problemas imprevistos y comunicarse efectivamente con los colegas.

La resolución de problemas figura en los planes de estudios de Dinamarca, Hong Kong (China), Nueva Zelandia y Queensland (Australia). Para el Ministerio de Educación de Nueva Zelandia, por ejemplo, las competencias de resolución de problemas abarcan las siguientes capacidades: ejercer el pensamiento crítico, creativo, reflexivo y lógico, así como la imaginación, el sentido de iniciativa y la flexibilidad; analizar los problemas desde una variedad de perspectivas; ensayar ideas innovadoras y originales; y adoptar decisiones respaldadas por pruebas y basadas en la experiencia (Banco Mundial, 2008a).

La enseñanza de ejercicios prácticos para desarrollar competencias como la capacidad de resolución de problemas, que se ha difundido mucho, sobre todo en los países desarrollados, requiere un esfuerzo especial. Es preciso formar a los docentes para que puedan formular programas de aprendizaje basados en las necesidades de adquisición de competencias concretas, promover estas competencias entre los estudiantes y ayudarlos a participar más activamente en el aprendizaje (Roegiers, 2008; Tehio, 2009).

En algunos países de Asia y de América Latina se han adoptado ideas y prácticas que se centran más en la resolución de problemas y el aprendizaje reflexivo que en la formación repetitiva para la realización de tareas rutinarias (Tippelt, 2010). La aplicación de esas ideas y prácticas en esos contextos no siempre ha resultado fácil, incluso cuando ha habido una firme voluntad política y se ha contado con docentes debidamente formados y con los medios financieros necesarios.

La iniciativa de Singapur "Thinking School, Learning Nation", puesta en marcha en 2004, permite apreciar las dificultades que puede suponer la aplicación de un enfoque del aprendizaje basado en la resolución de problemas. El objetivo de esa iniciativa era desarrollar la creatividad, la capacidad de resolución de problemas y el entusiasmo por el aprendizaje durante toda la vida, cualidades que no suelen fomentarse mediante el aprendizaje memorístico de datos y la realización de

**En el Perú,
el programa
"Una laptop por
niño" ayudó
a mejorar la
capacidad de
expresión oral**

pruebas estandarizadas. La iniciativa se centra en el aprendizaje basado en la resolución de problemas, en el aprendizaje colaborativo y en el trabajo en proyectos. No todos los estudiantes y los docentes están en condiciones de aceptar esos cambios fundamentales; algunas escuelas se resisten a apartarse de las prácticas existentes, sobre todo si estas permiten obtener buenos resultados en los exámenes (Ng, 2008).

El análisis de las pruebas disponibles a nivel internacional indica que la capacidad de resolución de problemas y el pensamiento creativo son competencias que pueden desarrollarse siempre que se adopten medidas de reforma para alinear los objetivos curriculares con las prácticas de examen y se dote a las escuelas de los recursos necesarios (Schweisfurth, 2011). Sin embargo, tanto esa alineación como las condiciones necesarias para aplicar eficazmente los programas son difíciles de conseguir en muchos sistemas educativos, sobre todo en los países en desarrollo.

Muchos planes de estudios secundarios en el África Subsahariana siguen centrados en los conocimientos teóricos. Con demasiada frecuencia el aprendizaje aún consiste en la mera memorización y repetición de datos y sigue estando orientado a la aprobación de exámenes hechos con lápiz y papel para pasar al siguiente nivel de enseñanza (Banco Mundial, 2008a). Muchas veces los estudiantes no son capaces de comprender la información que han adquirido y de utilizarla para resolver problemas en la vida real.

Al menos el 75% de los hogares de los países en desarrollo tiene acceso a un aparato de radio

Las tecnologías de la información y las comunicaciones pueden mejorar el aprendizaje

Sé un poco de ordenadores, pero con una formación adecuada podría irme bien. Lo que sé lo aprendí en los cibercafés, no hay nadie que enseñe informática.

– Un joven de la India

La utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) está cobrando impulso en todo el mundo, incluso en algunos de los entornos más difíciles de los países en desarrollo. Gran parte de ese interés se debe a la posibilidad de aprovecharlas para que la educación resulte más atractiva, sobre todo en

el caso de los estudiantes que corren el riesgo de abandonar la escuela prematuramente. También se trata de que todos los estudiantes adquieran las competencias basadas en las TIC que se necesitan en el lugar de trabajo del siglo XXI.

Tanto en el sector estructurado como en el no estructurado las empresas utilizan cada vez más teléfonos móviles, ordenadores e Internet para sus actividades comerciales, incluso en algunas de las regiones más pobres del mundo. Si bien eso ha impulsado a los gobiernos a introducir las TIC en la educación, en la mayoría de las escuelas el uso de los ordenadores se enseña más como una competencia técnica o profesional, o simplemente como un instrumento de investigación, que como una vía para desarrollar competencias transferibles (Trucano, 2005).

En algunos países desarrollados se ha comprobado la utilidad de las TIC para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, incluidos aquellos que corren el riesgo de abandonar la escuela secundaria. Cuando estas tecnologías se aprovechan para conectar a los estudiantes con la información y los recursos de una manera que aumente el interés por el aprendizaje y lo vuelva más estimulante para la inteligencia y más atractivo, es posible conseguir resultados positivos (OCDE, 2006).

Sin embargo, el logro de esos resultados depende en gran medida del uso que hacen los docentes de las TIC en la enseñanza. Es importante velar por que los docentes tengan las competencias necesarias tanto para utilizar eficazmente esas tecnologías como para alinear los exámenes. En un estudio sobre las prácticas de los docentes que utilizaban las TIC, realizado durante cinco años en los Estados Unidos, se comprobó que algunos tenían dificultades para ayudar a los alumnos a desarrollar el pensamiento crítico y competencias en materia de lectura y escritura, en parte porque en los exámenes nacionales no se prestaba suficiente atención a las competencias cuya adquisición se suponía que podían promover las TIC. Los docentes también indicaron que su abultada carga de trabajo les impedía dedicar suficiente tiempo a enseñar el uso de estas tecnologías. En dicho estudio se llegó a la conclusión de que para apoyar la incorporación de estas tecnologías en las escuelas era necesario introducir reformas en

los exámenes y en el uso del tiempo de docencia (Orlando, 2011).

Los ordenadores y las conexiones con Internet no están al alcance de muchos países pobres, cuyos presupuestos de educación son limitados. Pero hay opciones más asequibles (Recuadro 5.7).

La ejecución del programa internacional “Una laptop por niño” en el Perú es un ejemplo de cómo se puede mejorar el aprendizaje gracias al acceso a los ordenadores. Además de aumentar el uso de las TIC en la escuela y en el hogar, la distribución de ordenadores portátiles a los niños de las escuelas primarias ha contribuido a mejora tanto su capacidad de expresión oral y de razonamiento abstracto como su agilidad mental (Cristia y otros, 2012). Sin embargo, en las evaluaciones se recomendó perfeccionar primero las competencias de los docentes en materia de enseñanza y aprendizaje de las TIC, en lugar de partir de la tecnología para elaborar nuevos instrumentos de mejora del aprendizaje (Sánchez y Salinas, 2008).

En muchos países de bajos ingresos las conexiones a Internet y los ordenadores suelen escasear, de manera que la utilización de las TIC podría agravar la desigualdad, por ejemplo, cuando el acceso se concentra en las zonas urbanas ricas. Sin embargo, los teléfonos móviles están muy difundidos y ofrecen la posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías incluso en los entornos más difíciles.

En la República Unida de Tanzania, gracias al programa “Bridge IT”, los docentes pueden descargar en un teléfono móvil videos sobre materias como matemáticas y ciencias y luego transferirlos a una pantalla de televisión instalada en el aula. Con el apoyo de Nokia, Vodafone y otros asociados, alrededor de 80.000 alumnos del primer ciclo de la enseñanza secundaria y 3.000 docentes en 150 escuelas han utilizado este servicio, al que se puede acceder incluso desde zonas remotas donde no existe conexión a Internet. Gracias a este proyecto han mejorado los resultados de los exámenes (Kasumuni, 2011). En los

Los Países Bajos destinaron 451 millones de dólares a la prevención del abandono escolar y a la oferta de una segunda oportunidad a los jóvenes que hayan abandonado la escuela

Recuadro 5.7: Utilizando tecnologías asequibles, tanto nuevas como viejas, se puede mejorar el aprendizaje en beneficio de los grupos desfavorecidos

La amplia difusión de las TIC en algunas partes del mundo no significa que sea el tipo de tecnología más barato o incluso el más eficaz para su empleo en la educación. En el mundo en desarrollo, la radio- la llamada “tecnología vieja” -tiene muchísimo alcance, sobre todo en las zonas rurales o las regiones poco pobladas. Los aparatos de radio están en todas partes: al menos el 75% de los hogares de los países en desarrollo tiene acceso a un aparato de radio.

Cabe citar el ejemplo del programa “Interactive Radio Instruction” en Sudán del Sur, que emite cada día clases de media hora de duración para la enseñanza del inglés y del idioma local, así como para impartir nociones de matemáticas y competencias para la vida. En general, gracias a esos programas los resultados de aprendizaje de los estudiantes han mejorado entre un 10% y un 20% con respecto a los de un grupo de control de estudiantes que no tenían acceso a la enseñanza interactiva a través de la radio. Este tipo de enseñanza también resulta muy eficaz en función de los costos. En un proyecto de Honduras, su costo es de 2,94 dólares por estudiante durante el primer año y de 1,01 en cada año posterior.

Aun cuando las tabletas y los dispositivos de lectura electrónicos son actualmente costosos, se prevé que se irán abaratando, lo cual permitirá utilizarlos para ampliar el acceso de todos los estudiantes a los recursos de información. En la India, gracias a las subvenciones del Gobierno, esos dispositivos se pudieron proporcionar a los estudiantes con un costo de apenas 10 dólares. Los recursos educativos multimedia, como los videos, también se están utilizando para mejorar la experiencia de aprendizaje y llegar a los estudiantes de zonas remotas. La Khan Academy, por ejemplo, produce breves videos educativos que se utilizan en el autoaprendizaje. Ha habido más de 60 millones de descargas de estos videos para complementar la enseñanza en numerosas aulas de los países en desarrollo.

Los encargados de la formulación de políticas no suelen tener suficientemente en cuenta las posibilidades de las nuevas tecnologías para fomentar la inclusión de los jóvenes desfavorecidos. El costo es un factor clave, pero algunas formas de tecnología pueden ser asequibles y se podrían utilizar para proporcionar una mayor variedad de recursos de información en beneficio de los estudiantes desfavorecidos.

Fuente: Winthrop y Smith (2012).

En la ciudad de Nueva York, uno de cada cinco jóvenes de entre 17 y 24 años de edad no estudia ni trabaja

países en desarrollo solo menos del 20% de la población puede conectarse a Internet, pero más del 70% tiene acceso a teléfonos móviles, lo cual abre posibilidades de que las nuevas ideas en materia de docencia y aprendizaje puedan llegar incluso a las personas que viven en las zonas rurales de los países de bajos ingresos, que de otro modo quedarían postergadas (Newby, 2012).

Ofrecer vías alternativas para quienes abandonan la escuela prematuramente

Un gran número de jóvenes abandona la escuela antes de finalizar la enseñanza secundaria, aun en los países de ingresos medianos y altos. Quienes abandonan la escuela prematuramente tienen más probabilidades de pertenecer a hogares pobres y desfavorecidos. A esos jóvenes hay que prestarles apoyo para que puedan proseguir su educación y adquirir cualificaciones y competencias que les permitan acceder a las posibilidades de empleo.

Llegar a los jóvenes que corren el riesgo de abandonar la escuela prematuramente

En algunos países ricos se ofrecen vías de aprendizaje alternativas a los jóvenes que corren el riesgo de abandonar la escuela prematuramente. En 2008 el Ministerio de Educación de los Países Bajos invirtió 451 millones de dólares en la financiación de medidas encaminadas a prevenir el abandono escolar y dar una segunda oportunidad a los jóvenes que habían dejado la escuela; se preveía que en 2011 los fondos asignados a esos efectos ascenderían a 556 millones de dólares (De Witte y Cabus, 2010).

Algunas de las medidas adoptadas en los Países Bajos para prevenir el abandono escolar consisten en permitir que los jóvenes que hayan dejado la escuela se reincorporen a ella en cualquier momento del año escolar. Eso puede ayudar a los estudiantes que, si bien tenían buenos resultados académicos, abandonaron la escuela para trabajar o porque su situación había cambiado, como podía ser el caso de las alumnas que se quedaban embarazadas. Sin embargo, es una opción que tal vez no resulte eficaz cuando se trate de estudiantes

Recuadro 5.8: Reducción del abandono escolar en las escuelas secundarias de Filipinas mediante un enfoque flexible de la enseñanza

Gracias al compromiso gubernamental de alto nivel, el "Dropout Reduction Programme", que empezó a aplicarse en 1998, ha tenido un éxito considerable.

El programa consta de tres componentes, que forman parte de una estrategia integral encaminada a mejorar la calidad de la enseñanza y conseguir que todos los estudiantes hayan completado la enseñanza obligatoria a los 15 años de edad:

- El "Open High School Programme", que es un programa de educación a distancia formal y estructurada para el segundo ciclo de los estudios secundarios.
- El programa "Effective Alternative Secondary Education", que consiste en cursos modulares y material pedagógico para el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.
- Las "School-Initiated Interventions", que son actividades que emprenden las propias escuelas con miras a retener a los alumnos o reincorporar a los que han abandonado los estudios.

El programa está destinado a los estudiantes que con frecuencia no asisten a clase porque están enfermos, porque tienen que atender responsabilidades familiares o realizar trabajos agrícolas, etc. El contenido de los módulos de enseñanza no difiere mucho del de los libros de texto, pero facilita la comprensión del alumno brindándole un mínimo de orientación. El programa formal y estructurado de educación a distancia utiliza otros medios, además de los libros de texto tradicionales, para ayudar a los estudiantes que no tienen apoyo familiar. Ocasionalmente, se organizan clases flexibles en momentos convenientes tanto para el estudiante como para el docente.

Combinando los cursos modulares con las intervenciones emprendidas por las escuelas, en algunas provincias se ha logrado reducir en gran medida las tasas de abandono escolar. En general, gracias a este programa esas tasas han disminuido del 13% en 2005 al 8% en 2009/10.

Fuente: BAsD (2009a).

Recuadro 5.9: La reinserción de los jóvenes de la ciudad de Nueva York en la escuela y en el trabajo

El Programa de Empleo de Verano para los Jóvenes (SYEP) y el Programa de Pasantías para Jóvenes Adultos (YAIP) se crearon en la ciudad de Nueva York a fin de brindar a los jóvenes la posibilidad de adquirir experiencia laboral en el mundo real y de impartir competencias para fomentar la empleabilidad de los estudiantes que corren el riesgo de abandonar la escuela. En ambos programas se combinan las pasantías remuneradas (7,25 dólares por hora) con la participación en talleres y la orientación profesional individualizada.

Los programas están destinados a los jóvenes vulnerables: los que tienen problemas con la justicia, los discapacitados, los que han huido de su casa y los sin techo, así como los que pertenecen a hogares pobres. Se calcula que más de 26.500 jóvenes participarán en el SYEP de 2012, al que los adolescentes pueden acceder a partir de los 14 años de edad. El programa YAIP, para jóvenes de entre 16 y 24 años de edad, beneficia a unos 1.360 jóvenes por año, en su mayoría jóvenes de entre 18

y 20 años, de los cuales el 44% no han completado los estudios secundarios. Aproximadamente el 60% de los participantes en el programa YAIP son afroamericanos, el 32% son hispanos y alrededor del 49% son mujeres.

Nueve meses después haber completado el programa YAIP, al menos la mitad de los jóvenes tienen empleo, estudian o participan en un programa de formación. Si bien al concluir su pasantía pocos jóvenes se reincorporan a la escuela secundaria, el 18% se inscribe en un programa donde adquiere nociones básicas de lectura, escritura y matemáticas, además de competencias para la vida, como preparación para presentarse al Examen de Educación General, que le permite obtener una cualificación equivalente al diploma de estudios secundarios; el 49% se presenta directamente a ese examen.

Fuentes: Annie E. Casey Foundation (2012); Holder (2010); Departamento de Desarrollo Juvenil y Comunitario de la Ciudad de Nueva York (2012a, 2012b); Treshan y otros (2011); WESTAT (2009).

En México se impartió educación a distancia a 1,26 millones de estudiantes secundarios en 2010

con bajo rendimiento que hayan estado apartados de la escuela durante mucho tiempo y tengan poca motivación para aprender. Por consiguiente, el Gobierno también ha apoyado la creación de oportunidades de enseñanza alternativas, por ejemplo, en los centros de educación de adultos o mediante la educación a distancia, que puedan satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos con bajo rendimiento que hayan abandonado la escuela. Gracias al apoyo del Gobierno, la proporción de jóvenes de entre 18 y 24 años de edad que abandonaron la escuela prematuramente disminuyó del 17,6% en 1996 al 10,1% en 2010 (Eurostat, 2010).

En Filipinas, mediante el Programa de reducción del abandono escolar, una iniciativa del Gobierno basada en un enfoque modular aplicado a escala nacional, en cuyo marco los jóvenes pueden estudiar en su casa, se ha logrado reducir el número de alumnos que abandonan los estudios prematuramente (Recuadro 5.8).

En la ciudad de Nueva York, uno de cada cinco jóvenes de entre 17 y 24 años de edad –según las estimaciones, unos 173.000– no estudia ni trabaja. Una tercera parte de ellos no ha concluido la escuela secundaria. La tasa de abandono en ese nivel de enseñanza es del 12%. Los jóvenes que

no han completado los estudios secundarios y que a los 25 años de edad no han conseguido un empleo estable tienen menos probabilidades de alcanzar una estabilidad financiera a lo largo de su vida (Treschan y otros, 2011; Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York, 2011). El Alcalde Michael Bloomberg ha reconocido la magnitud de este problema y ha puesto en marcha un programa de reincorporación destinado a los jóvenes que abandonan los estudios o el trabajo o a los que corren el riesgo de abandonar la escuela prematuramente (Recuadro 5.9).

Ofrecer posibilidades mediante modalidades de enseñanza profesional alternativas

En los países en desarrollo, donde pocos jóvenes están matriculados en la enseñanza secundaria, los centros de formación comunitarios o las instituciones privadas de formación profesional pueden ser alternativas viables, pero se deben adecuar cuidadosamente a las necesidades del mercado laboral local y apoyar mediante un compromiso financiero a largo plazo.

En Kenya, por ejemplo, hay unas 600 escuelas politécnicas para jóvenes, cuyo alumnado representa más de la mitad de la matrícula en la

enseñanza técnica y profesional. El número de alumnas es aproximadamente el doble que el de varones (Nyerere, 2009). En estas escuelas se imparten cursos modulares de enseñanza general y profesional concebidos en colaboración con empresas locales y basados en un enfoque flexible para permitir el ingreso y la reincorporación en el sistema educativo formal o en el mercado de trabajo local. Al concluir sus estudios los alumnos reciben un Diploma Nacional de Enseñanza y Formación Profesional (Mwinzi y Kelemba, 2010).

Si bien una finalidad básica de estas escuelas politécnicas consiste en impartir formación en competencias directamente relacionadas con oportunidades locales de generación de ingresos, ese objetivo aún no se ha alcanzado debido a la excesiva formalización del programa, orientado a la expedición de diplomas (Nyerere, 2009). El equipo disponible en las escuelas no tardó en quedar anticuado, con el consiguiente desdoro de la imagen pública de estas instituciones. Para revitalizar las escuelas politécnicas, el Gobierno ha propuesto establecer un programa más flexible y revisar el plan de estudios, por ejemplo, en las siguientes esferas: diseño de moda y confección de prendas de vestir, utilización de las TIC, peluquería, construcción y tecnología eléctrica/electrónica. Como otros programas de este tipo aplicados en África, se trata de un programa costoso y la sostenibilidad de su financiación aún no está asegurada.

En Etiopía, donde la enseñanza secundaria formal solo es accesible para una minoría, el sector privado, diversas organizaciones de la sociedad civil y el Gobierno han puesto en marcha programas de formación alternativos. Al menos 400 instituciones imparten competencias a jóvenes que han abandonado la escuela prematuramente y no reúnen los requisitos para acceder a programas educativos formales porque no han completado los diez años de la enseñanza general básica. La calidad de la formación varía mucho; resulta difícil encontrar formadores cualificados. Cuando las instituciones públicas resultan insuficientes o no son equitativas, las ONG deben desempeñar una función importante para subsanar esas deficiencias, pero se han expresado preocupaciones acerca de la pertinencia de la formación que estas organizaciones imparten a los jóvenes

desfavorecidos. Para tratar de resolver esos problemas, Etiopía ha emprendido una reforma integral de la enseñanza y formación técnica en todos los niveles, con especial hincapié en la formación de formadores y el establecimiento de normas profesionales nacionales para reforzar la vinculación entre la formación y la demanda en el mercado de trabajo (Atchoarena y Esquieu, 2002; Edukans Foundation, 2009; Walther, 2006a).

Mediante la educación abierta y a distancia es posible ampliar el acceso a la enseñanza secundaria

Teniendo en cuenta el gran número de jóvenes que carecen de educación secundaria y el gasto que supondría educarlos por los medios tradicionales, algunos han sugerido que los gobiernos podrían aprovechar las tecnologías para llegar con un costo bajo a muchos de esos jóvenes mediante la educación abierta y a distancia (Daniels, 2010).

La India, México, Namibia y Turquía figuran entre los países que han aplicado unos enfoques innovadores de la enseñanza que coexisten con el sistema educativo formal y cuyo alcance es a veces considerable. En estos programas de educación abierta y a distancia la enseñanza mediante diferentes tipos de tecnologías se combina con la educación presencial convencional.

El Instituto Nacional de Educación Abierta de la India es uno de los más importantes en su género y su labor abarca a jóvenes no escolarizados, mujeres, miembros de castas inferiores, miembros de tribus registradas y personas con ingresos escasos o nulos. Más de 300.000 beneficiarios se matriculan cada año en una red de instituciones de enseñanza acreditadas (Haughey y otros, 2008; Rumble y Koul, 2007). Sin embargo, ese número de beneficiarios es pequeño si se tiene en cuenta que en la India el 39% de los jóvenes de entre 15 y 19 años de edad abandonan la escuela antes de concluir los estudios secundarios. Las limitaciones financieras pueden restringir el acceso a esas instituciones ya que, según la cuantía de los subsidios, los alumnos deben sufragar entre la mitad y la totalidad de los costos; si bien estos costos son muy inferiores a los de las escuelas secundarias convencionales, es probable que los

En los marcos nacionales de cualificaciones se pueden reconocer las competencias generales y profesionales

estudiantes que pertenecen a los hogares más pobres no estén en condiciones de sufragarlos.

En México, gracias al programa Telesecundaria, que existe desde 1968, se ha logrado ampliar considerablemente el acceso a la educación secundaria impartiendo enseñanza directa por televisión a alumnos de las zonas rurales. Cada día se transmiten a las escuelas de Telesecundaria programas televisivos que abarcan las mismas asignaturas incluidas en el plan de estudios de las escuelas secundarias del sistema formal. Los programas se complementan con actividades basadas en la utilización de libros y dirigidas por docentes, en las que un docente de la escuela se encarga de todas las asignaturas dictadas en cada curso. En 2010 había 1,26 millones de estudiantes matriculados en el programa Telesecundaria, que representaban aproximadamente el 20% de toda la matrícula secundaria. La participación es mayor en las zonas más pobres y en las zonas rurales (Creed y Perraton, 2001; Coneval, 2011).

Algunos programas de este tipo están destinados específicamente a los grupos desfavorecidos. En Turquía, el programa Escuela Secundaria Abierta, que empezó a aplicarse en 1992, y el programa Escuela Secundaria Profesional Abierta, que existe desde 1995, combinan la utilización de las TIC con la enseñanza presencial. Los derechos de matrícula son muy reducidos, los libros de texto son gratuitos y el material pedagógico es accesible en línea. El objetivo de estos programas es llegar a los jóvenes con discapacidad física, los reclusos, los niños, y sobre todo las niñas, que viven en zonas rurales aisladas y los jóvenes que han abandonado el trabajo. Las tasas de graduación del 27%, en el programa Escuela Secundaria Abierta, y del 19% en el programa Escuela Secundaria Profesional Abierta –con un total de 835.000 graduados– son un logro notable tratándose de jóvenes que de otra forma no hubieran podido recibir enseñanza postprimaria; pero aún son muchos los jóvenes que no tienen acceso a esas posibilidades de instrucción (CEDEFOP, 2011).

Como prueba de la viabilidad de la educación abierta en los países más pobres cabe mencionar al Colegio de Educación Abierta de Namibia, que es el mayor proveedor de enseñanza secundaria abierta en el África

Subsahariana. La gran mayoría de los alumnos tiene entre 18 y 24 años de edad, y casi 7 de cada 10 son mujeres. Cada año el colegio imparte enseñanza a más de 30.000 alumnos. Casi la mitad de las plazas en la enseñanza secundaria se ofrecen a través de esta institución, que brinda una segunda oportunidad a los jóvenes que acabaron la escuela con malas calificaciones o que nunca tuvieron la posibilidad de asistir a la escuela secundaria. El colegio proporciona acceso a material impreso de autoaprendizaje, locales de estudio, tutorías semanales y talleres periódicos (Rumble y Koul, 2007).

En cuanto al costo por estudiante y por asignatura,⁴ la eficacia en función de los costos del sistema de educación a distancia de Namibia es aproximadamente la misma que la del primer ciclo de la enseñanza secundaria en el sistema tradicional, y mucho mayor que la del segundo ciclo de esa enseñanza: en ese nivel, la educación a distancia es aproximadamente un tercio más barata. En el programa Telesecundaria de México, por el contrario, los costos anuales por estudiante eran superiores en un 16%, aproximadamente, a los de las escuelas convencionales, ya que abarcaban los costos de producción del programa de televisión, los materiales complementarios, los sueldos de los docentes y los costos de infraestructura (De Moura Castro y otros, 1999).

La experiencia de México pone de relieve la importancia de garantizar la financiación adecuada de los programas de educación a distancia. Los alumnos del programa Telesecundaria obtenían en promedio peores resultados que los de las otras escuelas, incluso después de ajustar la evaluación de esos resultados para tener en cuenta las diferencias socioeconómicas. Durante los primeros años el programa tropezó con diversos problemas, entre ellos, la inadecuación de la infraestructura y la falta de equipo. Posteriormente, se adoptaron medidas para incorporar equipo tecnológico, mejorar la formación de los docentes y suministrar más material pedagógico (Cortés y Giacometti, 2010).

Por lo general, los países donde la educación secundaria a distancia se ha utilizado con

La enseñanza secundaria brinda a los jóvenes las mejores perspectivas de adquirir competencias que los sitúen en una posición propicia para conseguir buenos empleos

⁴ En general, los estudiantes inscritos en este programa cursan un menor número de asignaturas que sus homólogos del sistema formal.

éxito para llegar a los grupos desfavorecidos y a los estudiantes que necesitan una vía alternativa cuentan con buenas infraestructuras y tecnologías, así como con una amplia red de instituciones para impartir esos programas.

Reconocimiento formal de la enseñanza y las competencias adquiridas fuera de la escuela

Una preocupación muy común tanto de los empleadores como de los estudiantes se refiere a la falta de información sobre las competencias efectivamente adquiridas por las distintas vías de aprendizaje y cualificación, sobre todo en los países donde la mayoría de los jóvenes adquiere las competencias para el trabajo fuera del sistema formal, en el empleo o en programas de formación que no expiden diplomas reconocidos a nivel nacional. Una manera de abordar este problema consiste en establecer normas de competencia reconocidas a nivel nacional que puedan utilizarse para evaluar el rendimiento de los estudiantes.

En muchos países, representantes de empresas, sindicatos e instituciones de formación han contribuido a elaborar normas nacionales en las que se definen las competencias y los conocimientos necesarios para una variedad de oficios. Las normas quedan registradas en un marco nacional de cualificaciones que los proveedores de formación utilizan para elaborar programas de enseñanza; en algunos países esas normas pueden utilizarse para evaluar las competencias de las personas y estas pueden obtener una cualificación reconocida con independencia de dónde y cuándo hayan adquirido esas competencias. Este sistema ayuda a superar la fragmentación de las cualificaciones técnicas y profesionales y establece equivalencias entre las cualificaciones generales y las profesionales.

Si bien más de 70 países están elaborando o aplicando marcos nacionales de cualificaciones, aún existen pocos datos sobre las consecuencias de su establecimiento (Allais y otros, 2009). La experiencia de Australia, Escocia e Inglaterra (Reino Unido) y Sudáfrica indica que esos marcos son instrumentos fundamentales para impartir formación de buena calidad y mantener entre los empleadores y las instituciones de enseñanza el alto nivel de confianza necesario para que

las cualificaciones se valoren en el mercado de trabajo. Algunos países han revisado a menudo los niveles de aptitudes y competencias fijados en sus marcos nacionales de cualificaciones, lo cual ha creado confusión y en algunos casos ha contribuido a menoscabar valoración de las cualificaciones entre los empleadores y los estudiantes (Allais, 2010; Heitmann, 2010).

Hay opiniones contrapuestas acerca de la pertinencia de los marcos nacionales de cualificaciones en los países de bajos ingresos (Allais, 2010; Heitmann, 2010). La experiencia de los países desarrollados sugiere que las expectativas poco realistas acerca de la eficacia de esos marcos y su insuficiente adecuación a las demandas del mercado de trabajo pueden limitar su utilidad (Chakroun, 2010).

Si se establecen normas poco exigentes o demasiado generales, su valor en el mercado de trabajo puede verse reducido. En el Reino Unido, por ejemplo, los marcos han sido objeto de críticas por el bajo nivel de las normas aplicadas a los estudiantes que obtienen resultados deficientes, lo cual reduce la valoración de las cualificaciones en el mercado y limita las perspectivas de carrera y las remuneraciones. Los empleadores quieren contratar a personas con cualificaciones que certifiquen la solidez de sus conocimientos en lectura, escritura y aritmética; las que tengan cualificaciones profesionales nacionales de bajo nivel pueden encontrarse en clara desventaja en el mercado de trabajo (Wolf, 2011).

La experiencia desigual de Sudáfrica permite apreciar las dificultades que entraña la aplicación de esos marcos. Su marco nacional de cualificaciones para las competencias profesionales y técnicas ha ayudado a mejorar la formación y ha llegado a desempeñar una función importante en la contratación laboral. Algunos proveedores han señalado que una de las principales ventajas de dicho marco es su utilidad para elaborar instrumentos de enseñanza y evaluación centrados en las necesidades de la industria, y algunos empleadores han estimado que las cualificaciones se han adecuado en mayor medida a esas necesidades. Sin embargo, otros consideraban que algunas especificaciones no eran suficientemente claras para poder determinar las competencias adquiridas

(Granville, 2005); McGrath, 2009). Para abordar estos problemas sería útil que los empleadores pudieran participar en la especificación de las competencias y que se proporcionara orientación sobre su interpretación y aplicación.

El caso de Sri Lanka permite apreciar las ventajas que supone definir las normas y cualificaciones con claridad. Su marco nacional de cualificaciones vino a aclarar un panorama muy fragmentado en la enseñanza técnica y profesional fuera de la educación secundaria formal. La formulación de normas y cualificaciones en materia de competencias, la acreditación de proveedores, la elaboración de planes de estudios y la creación de una red de centros de orientación contribuyeron al establecimiento de un sistema de formación y certificación que utiliza casi el 20% de los estudiantes y es muy apreciado en el mercado de trabajo. Aproximadamente el 81% de las personas que contaban con una cualificación profesional basada en el marco nacional encontraron empleo en un plazo relativamente breve. Un factor del éxito del marco ha sido la creación de 50 centros de orientación y asesoramiento profesional para apoyar a los estudiantes. Hasta 2008 estos centros habían suministrado información sobre posibilidades de formación a casi 40.000 jóvenes y habían contribuido directamente a la colocación de más de 4.400 (GHK, 2012).

Muchos jóvenes con bajas cualificaciones iniciales o poca educación formal prefieren reincorporarse al sistema educativo formal. Los programas de enseñanza alternativa no formal los ayudan a adquirir al menos competencias básicas y les permiten obtener un certificado de reconocimiento de estudios previos para que puedan reincorporarse a la educación formal. En ese certificado de estudios se indica su nivel de adquisición de las competencias. Australia, Filipinas y Francia ofrecen esos programas de enseñanza alternativa destinados a los jóvenes no escolarizados. En Filipinas, el Sistema de Enseñanza Alternativa, creado por el Departamento de Educación, funciona paralelamente a la enseñanza elemental y secundaria. Los jóvenes no escolarizados que utilizan este sistema de educación no formal pueden mejorar sus competencias hasta alcanzar los niveles de la escuela primaria o secundaria. El certificado les permite reincorporarse a la enseñanza básica o superior, o bien rendir examen para ingresar en una

escuela técnica o profesional. El programa se empezó a aplicar en 2004 y hasta 2008 había beneficiado a 43.347 jóvenes de entre 15 y 24 años de edad, que representaban el 61% de los estudiantes (GHK, 2012).

Los marcos nacionales de cualificaciones y los programas de reconocimiento de los estudios previos pueden convertirse en instrumentos útiles para lograr que los jóvenes con bajo nivel de instrucción que siguen vías de enseñanza alternativas no estén condenados a un callejón sin salida sino que puedan reincorporarse a la educación formal o bien encontrar un empleo. Sin embargo, la aplicación de esos instrumentos no resulta fácil y requiere la estrecha colaboración entre las partes interesadas, a saber, el gobierno, las instituciones de formación, la industria y los sindicatos.

Conclusión

La enseñanza secundaria brinda a los jóvenes las mejores perspectivas de adquirir competencias que los sitúen en una posición propicia para conseguir buenos empleos. En muchos países ha mejorado considerablemente el acceso a la enseñanza primaria, pero en el mundo en desarrollo todavía hay muchos jóvenes que no pasan a la enseñanza secundaria, en la que podrían consolidar sus competencias básicas y aprovecharlas para ampliar su formación. El fomento del tipo de competencias que, como han señalado en reiteradas ocasiones, los empleadores desean encontrar en los jóvenes que aspiran a un empleo tras haber completado sus estudios resultaría más eficaz si los estudiantes estuvieran en contacto con el trabajo a través del aprendizaje de oficios y se introdujeran otros métodos de enseñanza innovadores, como la utilización de las TIC para desarrollar competencias en materia de resolución de problemas. Sin embargo, es poco probable que esas innovaciones beneficien a los jóvenes desfavorecidos, a menos que una mayor proporción de estos jóvenes logre completar el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

Capítulo 6

Competencias para los jóvenes urbanos: la posibilidad de un futuro mejor



Fotografía: Sven Torfinn/Panos



Un vendedor callejero de Juba (Sudán del Sur) ofrece árboles de Navidad y pelotas inflables de plástico hechos en China. La capacitación puede ayudar a los vendedores callejeros a mejorar sus habilidades comerciales, sus ingresos y sus posibilidades de encontrar otro trabajo.



La pobreza urbana está generalizada y va en aumento	295
El empleo de los jóvenes pobres de las zonas urbanas es principalmente informal	298
Ampliar las posibilidades de capacitación de los jóvenes desfavorecidos.....	303
Conclusión.....	317

Es cada vez mayor el número de jóvenes atrapados en la pobreza urbana, carentes de las competencias que necesitan para forjarse una vida mejor. En este capítulo se examinan medios de proporcionarles capacitación para la adquisición de esas competencias como parte de un conjunto de medidas encaminadas a ayudar a la población urbana pobre a superar la situación de desventaja en que se encuentra. Se señala cómo la combinación de la experiencia de trabajo en oficios concretos con la formación dirigida a mejorar las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética puede ayudar a los pobres de las zonas urbanas a encontrar trabajos mejores.

Introducción

La población urbana está creciendo rápidamente en muchas partes del mundo, sobre todo en los países en desarrollo. Un gran número de jóvenes emigran del medio rural desfavorecido hacia pueblos y ciudades que encierran la promesa de mayor libertad, mejores condiciones de vida y más posibilidades de trabajo. El crecimiento demográfico es un factor que también contribuye a la rápida urbanización. La población juvenil urbana actual, la más grande de la historia, está mejor educada que la de generaciones anteriores y representa una poderosa fuerza de cambio político y social así como de crecimiento económico.

La urbanización, empero, se ha acompañado de un aumento de la pobreza urbana. Los jóvenes suelen constituir una parte desproporcionada de quienes viven condiciones deplorables en asentamientos urbanos no planificados. Muchos están atrapados en actividades de subsistencia inseguras. Las mujeres se encuentran en particular desventaja en los mercados de trabajo de las ciudades. Muchos de estos jóvenes abandonaron la escuela antes de haber adquirido ciertas competencias básicas como nociones en lectura, escritura y aritmética.

La urbanización puede ampliar las posibilidades cuando las políticas, además de promover el desarrollo económico y la creación de empleo, permiten a los jóvenes desfavorecidos aprovechar las oportunidades adquiriendo las competencias pertinentes. A menos que se les ofrezca una segunda oportunidad en la educación, es poco probable que los jóvenes puedan desarrollar las competencias mediante la capacitación en el trabajo, incluido el tradicional aprendizaje de un oficio.

La pobreza urbana está generalizada y va en aumento

Se estima que prácticamente todo el crecimiento demográfico mundial se concentrará en las zonas urbanas en los próximos 30 años, y que en 2040 vivirán más personas en las zonas urbanas que en las zonas

rurales de todas las regiones en desarrollo (UN-HABITAT, 2008).

Si bien se prevé que la economía y las estructuras de las zonas urbanas mejoren, es poco probable que mantengan el ritmo de crecimiento de la población juvenil. La urbanización ha provocado una importante pobreza urbana, que se manifiesta en el crecimiento de barrios marginales y asentamientos irregulares. Se estima que más de 800 millones de personas viven en barrios de viviendas precarias en los países de desarrollo, lo que equivale a una de cada tres de las personas residentes en ciudades (UN-HABITAT, 2008). En el África Subsahariana, casi dos terceras partes de la población urbana vive en barrios marginales, y en Asia Meridional más de un tercio. Se prevé que esta población ascienda a 889 millones en 2020 (UN-HABITAT, 2008), lo que hace aun más indispensable prestar atención a las competencias y el empleo en estos entornos.

Ya sea en regiones donde la urbanización va en aumento, ya sea en otras urbanizadas desde hace tiempo –como América Latina, donde alrededor de la cuarta parte de los jóvenes viven en barrios marginales– son muchos los que viven en entornos extremadamente pobres que ofrecen pocas perspectivas de encontrar un trabajo decente. Los habitantes de barrios marginales y otros pobres en zona urbana padecen malas condiciones de vivienda, hacinamiento, falta de acceso al agua y el saneamiento ambiental, e insuficiencia de servicios básicos. Son vulnerables a los desastres naturales y los peligros ambientales, experimentan altos niveles de delincuencia y violencia, y carecen de protección legal. En estas condiciones, un número creciente de jóvenes desfavorecidos luchan por encontrar buenos trabajos que les den garantías de un futuro seguro. Pero las probabilidades les son adversas. Muchos se ven atrapados en trabajos no declarados, inseguros y mal remunerados.

Los jóvenes emigran a las zonas urbanas con la esperanza de llevar una vida mejor

La mayor parte del crecimiento urbano obedece al aumento natural de la población, pero la migración del campo a la ciudad también tiene su parte en ello, especialmente cuando los

**En 2040,
vivirán más
personas en las
zonas urbanas
que en las
rurales**

En una quinta parte de los países, los jóvenes pobres de las ciudades tienen un menor nivel de educación que los de las zonas rurales

países se urbanizan a partir de un contexto predominantemente rural, como es el caso en Asia Oriental y Meridional, el África Subsahariana y los Estados Árabes. Los migrantes constituían más del 40% de la población de siete capitales de África Occidental en los primeros años de la década del 2000 (Brilleau y otros, 2004).¹ Muchos son jóvenes: en Egipto, las personas de entre 15 y 29 años tenían un 40% más de probabilidades de emigrar que las de entre 30 y 39 años, y un 80% más que las de 40 a 59 años (Kabbani y Kothari, 2005).

Los motivos para emigrar a la ciudad varían. Para los varones jóvenes en particular, la migración ofrece la perspectiva de posibilidades de trabajo e ingresos que no existen en las zonas rurales. En algunos lugares, las pautas de la migración masculina y femenina convergen. En China, la migración del campo a la ciudad es un fenómeno en gran escala: en 2009, 145 millones de trabajadores migrantes vivían en zonas urbanas. Más de la mitad habían nacido después de 1980; entre estos migrantes jóvenes, el 41% eran mujeres. Para los jóvenes del campo con bajo nivel de educación o que no pueden permitirse cursar estudios superiores, trasladarse a una ciudad es una alternativa a la continuación de los estudios: más del 70% de los migrantes no habían completado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Chiang y otros, 2011).

Las jóvenes, al igual que los jóvenes, responden cada vez más a incentivos económicos para emigrar, que incluyen escapar del desempleo rural o trabajar para ahorrar dinero para montar un negocio. En Viet Nam, el crecimiento de la industria manufacturera aumentó la movilidad del empleo rural al urbano. Pero las jóvenes que no pueden conseguir trabajo en esa industria suelen buscarlo en ocupaciones poco calificadas y mal remuneradas, en particular el trabajo doméstico. No pueden competir en pie de igualdad con los varones en el sector privado, en parte a causa de la discriminación en la contratación y en parte porque suelen tener un nivel de educación inferior y menos calificaciones (Kabeer y otros, 2005). En otras partes, las jóvenes emigran de las zonas rurales con la esperanza de poder escapar de las restricciones impuestas por prácticas culturales

discriminatorias. En las zonas de tugurios de Adis Abeba (Etiopía), el 25% de las jóvenes habían emigrado para evitar un matrimonio forzoso (Tacoli y Mabala, 2010).

Muchos jóvenes se ven empujados a las ciudades por una serie de otros factores, como el rápido crecimiento demográfico de las zonas rurales, los efectos del cambio climático en la productividad agrícola y los medios de vida, y los conflictos internos (Grant, 2012). En el Sudán y Sudán del Sur, el conflicto ha provocado el desplazamiento forzoso de extensas poblaciones rurales a un reducido número de centros urbanos, cuya población ha crecido exponencialmente (Pantuliano y otros, 2011).

Muchos de los que llegan a las zonas urbanas tienen menos posibilidades de conseguir trabajo que otros residentes urbanos debido a su menor nivel de educación y a la falta de contactos e información laboral. Esto se traduce en diferencias en el empleo y los ingresos. En China, el 80% de los migrantes a corto plazo o estacionales de 15 a 18 años han abandonado los estudios, frente al 34% de los residentes urbanos permanentes. Carecen de acceso a la educación, a los servicios de salud y a otros servicios públicos, que están reservados principalmente a los poseedores de un permiso de residencia: el 40% de los hijos de migrantes (de 11 a 14 años de edad) no van a la escuela, frente al 15% de los hijos de residentes permanentes (Grant, 2012; Banco Mundial, 2007b). En consecuencia, acaban ocupando los puestos de trabajo menos calificados disponibles, sin seguro de enfermedad ni jubilación, y peor remunerados -a menudo la mitad de la paga que reciben los residentes urbanos con calificaciones similares, aunque aún superior a los niveles de ingresos en las zonas rurales (Grant, 2012).

Muchos pobres de zonas urbanas carecen de competencias básicas

Se ignora a menudo la magnitud de las carencias educativas de los pobres de las ciudades. Las desigualdades entre zonas urbanas suelen ser extremas, lo que significa que los habitantes de barrios marginales no viven necesariamente mejor que los pobres de las zonas rurales, y se subestiman la magnitud y el rigor de la pobreza urbana. (Grant, 2012). Por ejemplo, en el Gran

¹ Las siete ciudades son Abidján, Bamako, Cotonú, Dakar, Lomé, Niamey y Uagadugú.

La pobreza urbana está generalizada y va en aumento

Cairo una gran parte de la población vive en asentamientos irregulares. No solo carecen de ingresos dignos sino que también deben hacer frente a costos que suelen ser superiores a los de zonas más prósperas de la ciudad debido a la falta de infraestructuras en materia de educación, salud, abastecimiento de agua y saneamiento, electricidad y transporte (Sabry, 2010).

Si bien las posibilidades de educación están más generalizadas en las zonas urbanas que en las zonas rurales en numerosos países en desarrollo, no es muy grande la diferencia en la adquisición de las competencias básicas entre las personas pobres de ambas zonas. En las ciudades de 45 países, las personas ricas tienen muchas más probabilidades que las personas pobres de continuar por lo menos hasta el final del primer ciclo de la enseñanza secundaria (Gráfico 6.1). En diez de esos países, la proporción de las personas de entre 15 y 24 años que carecen de competencias básicas es incluso superior entre las personas pobres de las ciudades que entre las personas pobres de las zonas rurales.

En Camboya, el 90% de los jóvenes pobres de las ciudades no tienen la posibilidad de terminar el primer ciclo de la enseñanza secundaria, frente al 82% de los pobres de las zonas rurales y el 31% de las personas ricas de las ciudades. En

Nigeria hay un abismo entre las posibilidades de educación de los ricos y de los pobres de las zonas urbanas: casi todos los ricos llegan al menos hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria, frente a menos de la mitad de los pobres. En Kenya, los bajos niveles de educación formal de los jóvenes que viven en barrios de viviendas precarias limitan sus posibilidades de encontrar un trabajo (Recuadro 6.1).

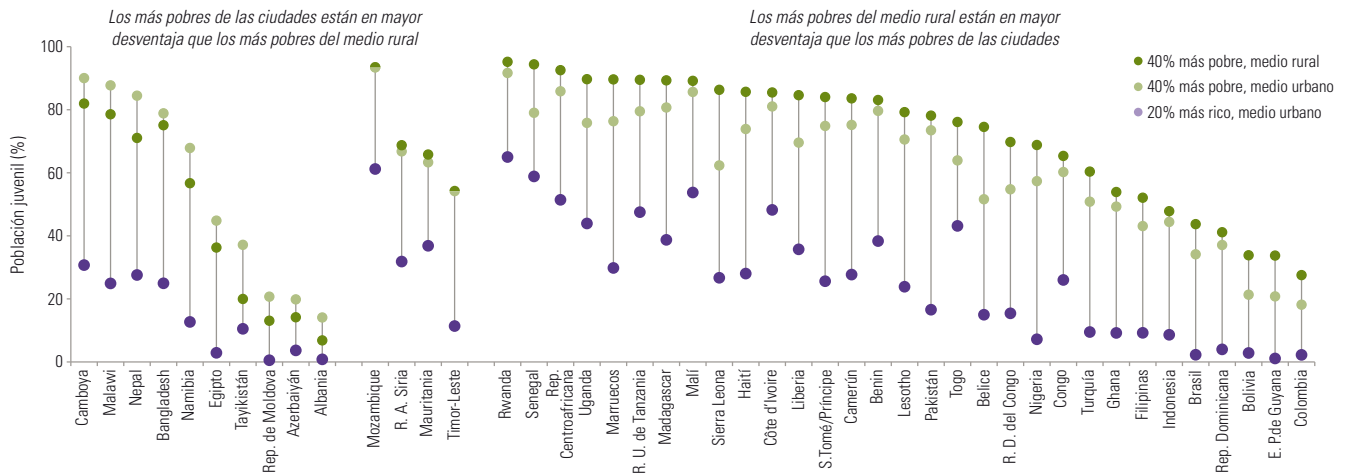
Los encargados de la formulación de políticas tienden a descuidar la educación y la formación en el marco de las estrategias económicas encaminadas a la creación de empleo, con lo cual muchos jóvenes se ven relegados a ocupar puestos de trabajo poco calificados y mal remunerados. El programa *Kazi Kwa Vijana* (trabajo para los jóvenes) de Kenya, por ejemplo, ofrece trabajos manuales a los jóvenes, pero carece de actividades sistemáticas de formación práctica (Oketch y Mutisya, 2012).

Un examen de las estrategias para la reducción de la pobreza de nueve países² reveló que estas tendían a considerar la pobreza un problema rural, y que siete de ellas no preveían un debate adecuado sobre la educación en las zonas

2. Albania, Burkina Faso, Camboya, Djibouti, Georgia, Honduras, Kenya, Pakistán y Yemen.

Gráfico 6.1: Grandes disparidades entre ricos y pobres del medio urbano

Porcentaje de jóvenes de 15 a 24 años que abandonan los estudios antes de completar el primer ciclo de la enseñanza secundaria, por condición social y lugar, en algunos países, último año sobre el que se dispone de datos



Fuente: IEU (2012a).

Recuadro 6.1. Muchos jóvenes de los barrios marginales de Nairobi carecen de oportunidades de educación y capacitación

Alrededor del 60% de los tres millones de habitantes de Nairobi viven en barrios de tugurios. Ocupando terrenos públicos a lo largo de dos ríos, se hallan dos de los más pobres: Korogocho y Viwandani, que en conjunto tenían una población de 66.000 personas en 2010. Una gran parte de ella está constituida por jóvenes de 20 a 29 años, el 31% frente a un 18% para la totalidad del país. Las perspectivas de Kenya de reducir la pobreza dependen en gran medida de que se amplíen las posibilidades de estos jóvenes de recibir educación secundaria y capacitación, al tiempo que se mejoran sus condiciones de trabajo.

Los habitantes de los dos barrios marginales viven en condiciones de extrema pobreza: la contaminación de los ríos y la proximidad a zonas industriales y vertederos generan serios peligros para la salud. En ninguno de los dos hay establecimientos de enseñanza secundaria. Viwandani atrae más migrantes con educación de las zonas rurales del país, muchos de los cuales consiguen luego trasladarse a otros asentamientos no marginales: alrededor de la mitad de los varones y más de un tercio de las mujeres que allí viven han asistido a la escuela secundaria.

En Korogocho, solo alrededor del 19% de los varones y del 12% de las mujeres han asistido a la escuela secundaria. Las posibilidades de capacitación son escasas. Solo alrededor de uno de cada seis jóvenes de 19 y 20 años declaran haber recibido algún tipo de capacitación en un oficio o competencia práctica, y apenas la mitad pueden utilizar su capacitación para generar ingresos.

Alrededor del 50% de los varones y del 80% de las mujeres de 15 a 24 años no realizan actividades generadoras de ingresos. Algunos, particularmente los jóvenes, están aún en la escuela, pero el resto tiene problemas para encontrar trabajo. Muchas jóvenes quedan limitadas al trabajo en el hogar. La mayoría de quienes trabajan (un 60% de los varones y un 40% de las mujeres) lo hacen en el pequeño comercio o en empleos ocasionales de supervivencia. Alrededor de una tercera parte trabaja en el sector estructurado, pero pocas veces en puestos de trabajo regulares y remunerados con un salario. La mayoría realiza trabajos ocasionales, con contratos diarios o de corta duración.

Fuente: Oketch y Mutisya (2012).

urbanas, si es que acaso la mencionaban (Baker y Reichardt, 2007).

Algunos países han reconocido la necesidad de mejorar las condiciones de vida en los barrios marginales, pero tienen tendencia a centrarse en la vivienda, el saneamiento y la salud. Si bien estos temas son de crucial importancia, a falta de mejores posibilidades de educación y adquisición de calificaciones, muchos jóvenes no tendrán otra alternativa que seguir llevando una vida de subsistencia.

El empleo de los jóvenes pobres de las zonas urbanas es principalmente informal

Por lo general, los jóvenes sin educación lo que encuentran son trabajos duros, por ejemplo en la construcción. Los que tienen educación pueden ser empleados en oficinas donde se requieren calificaciones.

– un joven de Etiopía

En las zonas urbanas de los países en desarrollo, una gran parte del empleo

corresponde a empresas medianas y pequeñas y microempresas que operan de manera informal, es decir, sin registros comerciales formales, legalidad o reglamentación. Las empresas no estructuradas son habitualmente frágiles porque funcionan en mercados geográficamente limitados y a menudo saturados con otros negocios del mismo tipo, ya que la entrada es relativamente fácil. En muchos casos, se manejan con bajos niveles de tecnología, los precios de venta son bajos y los clientes pobres (Adams y otros, de próxima aparición; Charmes, 2009; Palmer, 2007). La diversidad del sector no estructurado hace difícil calibrar su tamaño y su alcance (Recuadro 6.2).

El sector no estructurado es una realidad duradera

Es difícil encontrar un trabajo que dure un tiempo largo. El periodo de trabajo más largo no es mayor de una semana. Y por mi trabajo gano 30 birr (1,70 dólares estadounidenses) al día.

– un joven de Etiopía

Son muchos los jóvenes que en el mundo entero trabajan en el sector no estructurado. En los países del África Subsahariana, en particular

El empleo de los jóvenes pobres de las zonas urbanas es principalmente informal

Côte d'Ivoire, Mali y Zambia, este sector absorbe alrededor del 70% del empleo no agrícola. En algunos países de la región, las mujeres tienen muchas más probabilidades que los hombres de trabajar en el sector no estructurado (Gráfico 6.2).

Un gran número de personas también trabajan en el sector no estructurado en América Latina y el Caribe. Este sector absorbe más de la mitad de todo el empleo no agrícola en los países más pobres de la región, entre ellos el Estado Plurinacional de Bolivia, Honduras, Nicaragua, el Paraguay y el Perú, y entre un cuarto y

un tercio en las economías más avanzadas como la Argentina o el Brasil. En algunos de estos países, una proporción considerable de personas trabajan también en el sector no estructurado.

En Asia Meridional y Occidental, el sector no estructurado es el principal "empleador". En la India, el 41% de los hombres y mujeres de las zonas urbanas eran trabajadores independientes en 2009-2010, mientras que el 17% de los hombres y el 20% de las mujeres eran trabajadores ocasionales (Chowdhury, 2011). El empleo no declarado representaba

Recuadro 6.2. Definir el sector no estructurado urbano

El sector no estructurado es heterogéneo. Comprende trabajadores independientes y empresas familiares que no emplean sistemáticamente personal, así como empresas pequeñas y medianas que sí lo hacen. Abarca una amplia gama de actividades económicas, desde actividades de subsistencia, como recogida de desechos y venta ambulante, hasta costura y confección de ropa, reparación de coches, construcción y trabajos artesanales diversos.

Para muchos jóvenes, particularmente aquellos con bajos niveles de educación, el trabajo en el sector no estructurado es una necesidad para su supervivencia. Reciben una paga muy baja y sus condiciones de trabajo son malas e inseguras. Otros, con niveles de educación más altos, pueden optar por la actividad empresarial no estructurada en vez de esperar por un empleo en el sector estructurado, lo cual puede ser para ellos un camino hacia la prosperidad.

Dada la diversidad del sector no estructurado, resulta problemático determinar su tamaño. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) mide lo que denomina "empleo vulnerable", incluidos los trabajadores por cuenta propia y los trabajadores familiares no remunerados, con objeto de determinar el número de personas comprendidas en arreglos de trabajo no estructurado que se caracterizan por una baja paga y condiciones laborales difíciles. La tasa mundial de empleo vulnerable ronda el 50%, equivalente a 1.530 millones de personas en el mundo entero. Otra forma de medir el empleo en el sector no estructurado que utiliza la OIT consiste en determinar la parte del empleo no agrícola (Gráfico 6.2).

Una dificultad añadida para medir el sector no estructurado surge cuando se considera el trabajo en ese sector en las zonas urbanas y rurales conjuntamente, sin tener en cuenta las características distintivas de los respectivos mercados de trabajo. Como la mayoría del empleo agrícola y del trabajo rural no agrícola se considera parte del sector no estructurado, podría decirse que en algunos países en desarrollo casi todo el trabajo es de carácter informal. Reunir los sectores rural y urbano dificulta la determinación de una respuesta normativa diferenciada.

La OIT y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) han intentado conjuntar la definición de sector no estructurado con el concepto más amplio de empleo no declarado o informal. El empleo informal comprende no solo el sector no estructurado sino también a los trabajadores de establecimientos del sector estructurado empleados sin contrato ni seguridad o prestaciones laborales, y a los que no se aplican las reglamentaciones laborales pertinentes. Es probable que sea este un fenómeno de magnitud cada vez mayor en el contexto de la recesión económica.

A efectos de la elaboración de políticas, importa distinguir entre el sector no estructurado y el empleo informal, así como entre el sector no estructurado de las zonas urbanas y el de las zonas rurales. El presente capítulo se centra principalmente en el sector no estructurado de las zonas urbanas de los países en desarrollo. En el capítulo 7 se examina el trabajo en las pequeñas explotaciones agrícolas y el trabajo no agrícola en las zonas rurales.

Fuentes: Adams y otros (de próxima aparición); Charmes (2009); OIT (2011a); Palmer (2007); Walther (2006b); Walther y Filipiak (2007b).

un 70% del empleo no agrícola en la década del 2000 en los países de Asia Oriental, ya fuera en el sector no estructurado como en el estructurado (Charmes, 2009; Banco Mundial, 2010a). En esa misma década, la parte correspondiente al trabajo no declarado en el empleo no agrícola variaba considerablemente en los Estados Árabes: del 31% en la República Árabe Siria al 67% en Marruecos (Charmes, 2009).

Después que la OIT reconoció la existencia del sector no estructurado a principios del decenio de 1970, se esperaba que fuera un fenómeno temporario, que ofrecería posibilidades de empleo hasta que se crearan más puestos de trabajo en el sector estructurado. En los años 80, empero, los programas de ajuste estructural y el lento crecimiento económico provocaron una reducción de los puestos de trabajo en el sector público que no quedó compensada con la creación de empleo en el sector privado estructurado. El rápido crecimiento económico de la década del 2000 no invirtió estas tendencias, de modo que el sector no estructurado ha seguido existiendo y, en las actuales circunstancias de recesión económica, es probable que crezca.

La disminución de puestos de trabajo en el sector público y la persistencia del sector no estructurado han aumentado la inseguridad laboral de los jóvenes desfavorecidos. En la India, el número de trabajadores empleados en el sector estructurado aumentó de 54,1 millones en 1999-2000 a 62,6 millones en 2004-2005, pero esto representó solo el 14% de la creación total de empleo, y la mayoría de los puestos de trabajo creados en el sector estructurado ofrecían poca o ninguna seguridad laboral y escasas o nulas prestaciones sociales (India NCEUS, 2009).

A principios de la década del 2000, en las capitales de África Occidental más del 80% de los varones y más del 90% de las mujeres de entre 15 y 24 años que tenían empleo trabajaban en el sector privado no estructurado, mientras que el empleo en el sector público era escaso (Nordman y Pasquier-Doumer, 2012). En 1980, en las zonas urbanas de Burkina Faso, el 13% de los varones de entre 15 y 24 años habían conseguido su primer trabajo en sector público

estructurado, pero la proporción descendió al 8% en 1990 y al 3% en 2000. La misma tendencia se observó respecto del sector privado estructurado, disminuyendo la participación del 10% en 1980 al 5% en 2000 (Calvès y Schoumaker, 2004).

Conseguir un puesto de trabajo en el sector estructurado sigue siendo un sueño inalcanzable para muchos jóvenes. En 2001-2002, en siete capitales de África Occidental, el 27% de los jóvenes de 15 a 24 años expresaban el deseo de ingresar en el sector público, aun cuando este representaba solo el 4% de los puestos de trabajo creados en los dos años anteriores, frente al 82% correspondiente al sector no estructurado (Brilleau y otros, 2004).

La educación puede mejorar los ingresos en el sector no estructurado

Hay datos que indican que los rendimientos de la educación y las calificaciones en el sector no estructurado pueden ser altos. Un estudio sobre los trabajadores del sector no estructurado en siete capitales de África Occidental revela que, por lo general, quienes habían terminado la enseñanza primaria o el primer ciclo de la secundaria podían ganar entre un 20% y 50% más que quienes carecían de calificaciones. Los trabajadores del sector no estructurado poseedores de un certificado de enseñanza secundaria profesional en vez del diploma de enseñanza secundaria general recibían primas salariales de entre el 80% y el 110% en cuatro de las siete ciudades (Kuepie y otros, 2006).

En algunas situaciones, los altos rendimientos demuestran que el sector no estructurado puede llegar a ser una opción más atractiva cuando los jóvenes poseen las calificaciones apropiadas, pero muchos ingresan en este sector carentes de las competencias básicas. En Rwanda, en 2006, solo el 12% de las personas que trabajaban en el sector no estructurado habían cursado estudios más allá del primer ciclo de la enseñanza secundaria, frente al 40% en el sector estructurado (Adams y otros, de próxima aparición).

Ahora bien, las condiciones no siempre permiten a los microempresarios aumentar sus ingresos

La OIT estima que hay 1.530 millones de personas que trabajan en empleos vulnerables

El empleo de los jóvenes pobres de las zonas urbanas es principalmente informal

por encima del umbral de pobreza, por ejemplo, cuando operan en mercados saturados en los cuales la mayoría de los consumidores también son pobres. En Kingston (Jamaica), los puestos del mercado, los vendedores ambulantes, las tiendas de comestibles y los taxis crean una ilusión de prosperidad, cuando en realidad la mayoría arroja pocos o nulos beneficios. Muchos de los jóvenes que se hallan en estos entornos son “empresarios por necesidad”, que carecen de competencias mercantiles y otras competencias empresariales (Grant, 2012; Rakodi, 2004).

La discriminación excluye a muchos de los buenos trabajos

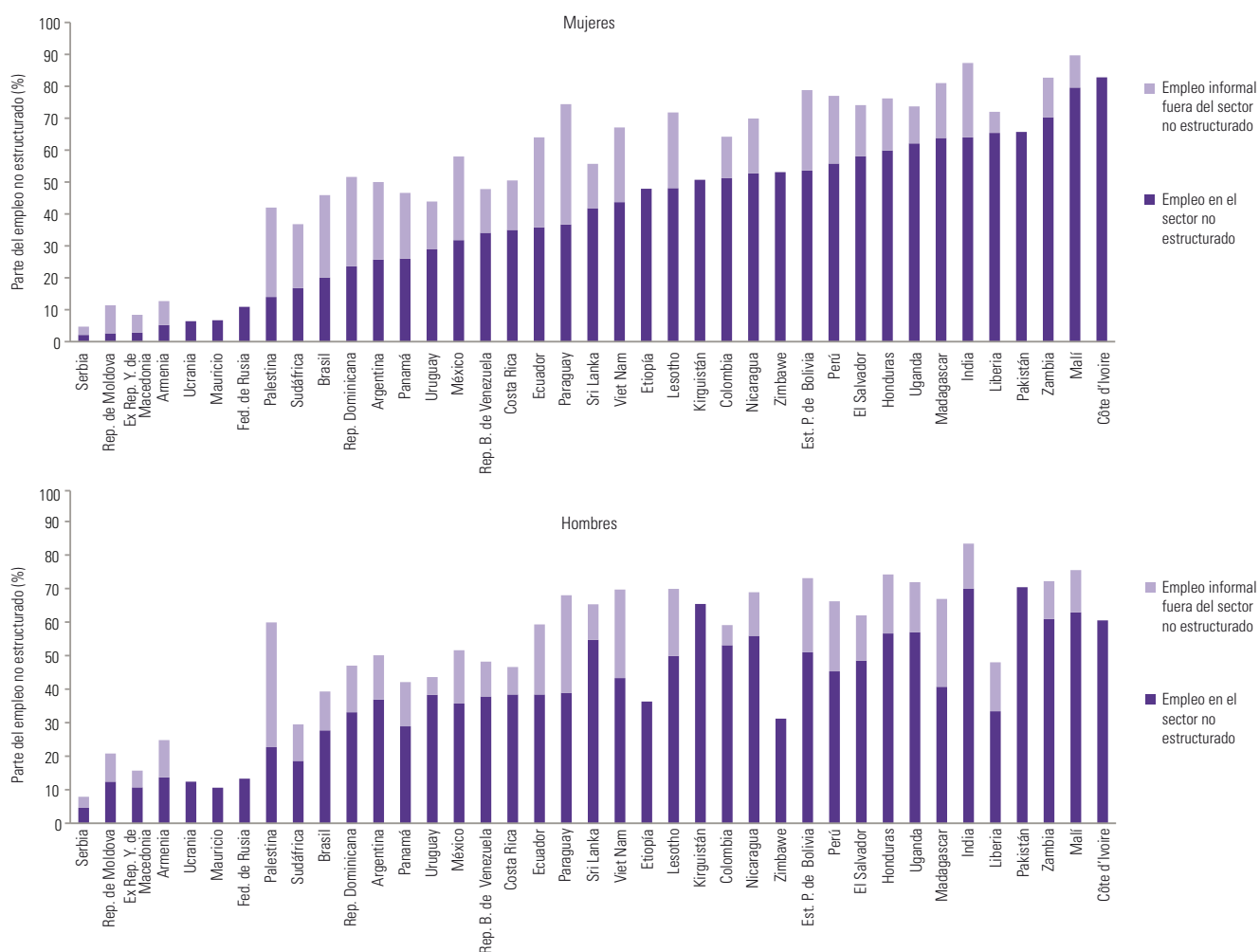
Los empleadores prefieren que sean muchachos quienes trabajan para ellos, no quieren a las chicas. Las rechazan y piensan que pueden tener problemas si contratan chicas.

– una joven de la India

Aun cuando los problemas con que se enfrentan los jóvenes que viven en zonas urbanas pobres puedan resolverse, la discriminación imperante en la educación y en los mercados laborales

Gráfico 6.2: El sector no estructurado urbano emplea un gran número de personas en los países de ingresos bajos y medianos

Parte del empleo en el sector no estructurado, y del empleo informal fuera del sector no estructurado, en el empleo no agrícola, en algunos países, a fines de la década del 2000.



Nota. Los datos se refieren al último año sobre el que se dispone de datos, entre 2008 y 2010 para la mayoría de los países. Fuente: OIT (2011d).

Recuadro 6.3. La estrategia de la India relativa a las competencias reconoce las necesidades de capacitación en el sector no estructurado urbano

La política de capacitación de la India históricamente se ha centrado en el sector estructurado y ha operado en una pequeña escala. A mediados de la década del 2000, la inmensa mayoría de los jóvenes del medio urbano no había recibido capacitación alguna. La carestía de competencias resultante entraña el riesgo de trabar el rápido crecimiento económico de la India y reforzar la desigualdad.

Desde 2008, la India está embarcada en una ambiciosa estrategia encaminada a aumentar el número de trabajadores calificados a 500 millones para 2022. El National Council on Skill Development (Consejo nacional para el desarrollo de competencias) formula principios y proporciona asesoramiento normativo, mientras que el diseño de la estrategia está confiado a juntas nacionales y de los estados. Una asociación sin fines de lucro establecida entre el Gobierno y el sector privado, la National Skill Development Corporation (NSDC) (Corporación nacional para el desarrollo de competencias), se encarga de la ejecución, para lo cual se ha creado un Fondo nacional para el desarrollo de competencias. El planteamiento general consiste en financiar cursos de corto plazo (no más de seis meses), incluso el aprendizaje de oficios, impartidos por proveedores públicos o privados, y garantizar la pertinencia de la capacitación respecto de las rápidamente cambiantes condiciones del mercado y tecnológicas, a través de la cooperación con el sector privado y organizaciones no gubernamentales. También se ha propuesto el establecimiento de un marco nacional de calificaciones para la enseñanza profesional.

El desarrollo de competencias referentes a las empresas del sector no estructurado es indispensable, ya que estas

emplean a la mayoría de los trabajadores y se vinculan a las compañías del sector estructurado a través de la tercerización y el trabajo por contrata. La NSDC ha designado el sector no estructurado como área prioritaria y ha propuesto un marco para un sistema de información sobre el mercado laboral que abarcaría ese sector. Se hizo un análisis detallado de la demanda de mano de obra y el déficit de calificaciones en las actividades en que el empleo es principal o totalmente informal, como la construcción, los textiles, el transporte, el turismo, la joyería, el trabajo doméstico y la seguridad privada. Una de las primeras propuestas financiadas por el Fondo nacional para el desarrollo de competencias fue una propuesta presentada por la SEWA.

Sin embargo, no se ejecutó plenamente un amplio programa de acción para el sector no estructurado propuesto por la National Commission on Enterprises in the Unorganized Sector (NCEUS) (Comisión nacional para las empresas del sector no estructurado), constituida en 2004. Por el momento, la diana principal de la India siguen siendo las instituciones del sector estructurado como los institutos (públicos) de formación industrial y los centros (privados) de formación industrial, que trabajan con sectores de gran crecimiento como los del automóvil, los textiles, la elaboración de alimentos, el turismo y la banca. El acceso a esa formación y al empleo en tales sectores sigue siendo difícil para los jóvenes urbanos marginados, que carecen de competencias básicas, que no disponen de tiempo ni siquiera para seguir un curso gratuito y cuya movilidad se ve limitada por la discriminación basada en el sexo o la casta.

Fuentes: NCEUS de la India (2009); NSDC de la India (2011, s.d.); Sudarshan (2012).

Conseguir un puesto de trabajo en el sector estructurado sigue siendo un sueño inalcanzable para muchos jóvenes

cierra las posibilidades a determinados grupos, en particular las mujeres jóvenes y las personas con discapacidades. Esto debe ser objeto de especial atención en las políticas.

Las prácticas institucionales y las normas sociales discriminatorias (como el matrimonio prematuro) limitan la movilidad de las jóvenes así como su acceso a la educación y la capacitación y a un trabajo remunerado, al tiempo que les imponen la pesada carga de un trabajo doméstico no remunerado. Según una encuesta reciente de la OIT, hay más mujeres que hombres empleadas en el sector no estructurado o de manera irregular en el sector estructurado en 25 de los 39 países estudiados (Gráfico 6.2). El tipo de actividades que ejercen las mujeres es limitado: muchas están confinadas a labores domésticas, y las mujeres están excesivamente representadas en las

actividades más irregulares e inseguras, como la recuperación de residuos y la venta ambulante.

En la Bolivia urbana, donde la participación femenina en la fuerza de trabajo es alta para los estándares latinoamericanos, las mujeres tienen muchas probabilidades que los hombres de ser trabajadoras independientes en el sector no estructurado, y tienen ingresos mucho más bajos (Banco Mundial, 2009b). Las mujeres también son víctima de discriminación en la paga en los trabajos no declarados. En el Gran Buenos Aires, habida consideración del nivel de educación, las calificaciones, el sector de actividad y las características personales, se observó que los salarios de los hombres que trabajaban en empresas no estructuradas eran un 20% superiores a los de las mujeres (Esquivel, 2010).

Los jóvenes discapacitados también son víctima de discriminación en la educación y el mercado de trabajo. Las pruebas limitadas de que se dispone señalan como causa sus índices de actividad más bajos y el mayor nivel de desempleo en las zonas urbanas, aun cuando exista una normativa que proteja contra la discriminación en el mercado laboral (Freedman, 2008). La falta de acceso al empleo que padecen los jóvenes que viven con discapacidades se agrava por las actitudes discriminatorias, los entornos inaccesibles, y los obstáculos físicos y de comunicación. Entre este grupo de personas, resultan más desfavorecidas las mujeres jóvenes (Kett, 2012; Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, 2012).

Una encuesta piloto realizada en 2009 en cinco zonas urbanas de Sierra Leona reveló que el 69% de las personas que vivían con discapacidades no tenían ingresos en absoluto, y el 28% vivían en hogares sin ingresos. Los jóvenes de 15 a 25 años con discapacidades tenían 8,5 veces menos probabilidades de trabajar que los que no tenían discapacidades (Kett, 2012).

Ampliar las posibilidades de capacitación de los jóvenes desfavorecidos

Para el desarrollo de las economías urbanas es imprescindible contar con políticas públicas que fomenten el desarrollo de competencias en favor de los jóvenes. Dada la diversidad del sector no estructurado, las necesidades de capacitación son muy amplias. Para algunos jóvenes, la necesidad más inmediata es una segunda oportunidad para desarrollar las competencias básicas. Pueden ser particularmente eficaces los enfoques que combinan las nociones en lectura, escritura y aritmética con la protección social. Quienes ya han adquirido las competencias básicas necesitan oportunidades equitativas para desarrollar otras nuevas en un oficio, así como aquellas competencias transferibles que les permitan alcanzar mayor éxito como emprendedores.

Las estrategias nacionales en materia de competencias tienen que incluir a los jóvenes urbanos desfavorecidos

Habida cuenta de su parte en el empleo y la producción de las zonas urbanas, las empresas del sector no estructurado deberían ser una preocupación fundamental de las estrategias nacionales de desarrollo de competencias, y sin embargo no es así (Fluitman, 2009, 2010; Walther y Filipiak, 2007b). Un examen de 46 países en desarrollo de los Estados Árabes, Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana efectuado para este Informe muestra que la mayoría de los países carecen de una estrategia nacional de desarrollo de competencias dirigida concretamente al sector urbano no estructurado (Engel, 2012).

La principal opción de las políticas son las reformas del sistema formal de educación y capacitación técnica y profesional, y pocas veces se menciona la capacitación de quienes han dejado el sistema formal. La ambiciosa estrategia de la India es una notable excepción, pero tropieza con dificultades para llegar a los jóvenes desfavorecidos (Recuadro 6.3).

Combinar la capacitación con una mayor protección de los trabajadores del sector no estructurado

Dadas las precarias condiciones de muchos trabajadores del sector no estructurado, un primer paso indispensable para su participación en los programas de capacitación es ofrecerles un apoyo social más amplio, incluida la protección legal, a fin de ayudarlos a salir de los entornos de alto riesgo.

La situación de los vendedores ambulantes, que constituyen un gran número de los trabajadores del sector no estructurado, ilustra esta necesidad. Se calcula que las zonas urbanas de la India albergaban 10 millones de vendedores ambulantes a mediados de la década del 2000 (Bhowmik, 2005), y las de Sudáfrica unos 445.000 alrededor del año 2000 (Mitullah, 2004). La presencia de mujeres es predominante. Un estudio realizado en Uganda reveló que quienes se dedicaban a la venta callejera tendían a hacerlo porque no podían desempeñar otras actividades debido a su situación de pobreza,

En el Gran Buenos Aires, los hombres que trabajaban en empresas del sector no estructurado ganaban un 20% más que las mujeres

orfandad o viudez y a sus bajos niveles de educación. Otros estudios efectuados en África muestran que este tipo de vendedores hacen frente a muchas horas de trabajo y arrastran penosas condiciones de vida y de trabajo, caracterizadas por la falta de cobijo, caminos, agua, retretes, alcantarillado y recolección de basura (Mitullah, 2004).

Los vendedores ambulantes, al igual que otras personas que trabajan en condiciones particularmente inseguras, a veces son acosados por la policía u otros agentes pues carecen de protección legal. Esto incrementa su incertidumbre económica y dificulta cualquier esfuerzo de capacitación. Mohammed Bouazizi, el vendedor ambulante cuya propia inmolación se dice que fue el detonante de la revolución en Túnez y de la Primavera Árabe en 2011, se prendió fuego en protesta contra el continuo acoso de que, según sus palabras, era víctima por parte de la policía y de un agente municipal.

Algunos gobiernos nacionales y locales han tomado medidas para facilitar la capacitación de los trabajadores de subsistencia. La política nacional de la India sobre los vendedores ambulantes estipula que, como estos vendedores están a cargo de microempresas, deben recibir capacitación para mejorar sus competencias técnicas y empresariales a fin de poder aumentar sus ingresos y buscar una ocupación distinta (Ministerio de Vivienda y Alivio de la Pobreza Urbana de la India-MHUPA, 2006).

En Malasia, la crisis económica de fines del decenio de 1990 provocó una gran pérdida de puestos de trabajo en el sector estructurado a raíz de las fusiones, la reducción de la plantilla de las unidades de producción y la tercerización del trabajo en favor del sector no estructurado. Muchos de los trabajadores despedidos pasaron a ser vendedores ambulantes, cuyo número aumentó vertiginosamente entre 1990 y 2000. El Departamento de vendedores ambulantes y pequeños comerciantes regula y controla sus actividades, al tiempo que financia créditos y programas de capacitación en áreas tales como competencias empresariales, contabilidad, y salud e higiene, en la medida en que los puestos de comida representan una gran parte de los negocios callejeros (Bhowmik, 2005).

Las organizaciones no gubernamentales, los sindicatos y otros movimientos sociales suelen ser más activos que los gobiernos o los donantes en cuanto a mejorar las condiciones de subsistencia de los trabajadores. La Asociación de Trabajadoras Independientes de la India (SEWA), un sindicato inscrito en 1972, presta diversos servicios: bancarios, seguros, asistencia jurídica, atención sanitaria y cuidado de niños, además de alfabetización, formación profesional y movilización política (Chen y otros, 2006; Jhabvala y otros, s.d.). Las percepciones negativas acerca de las competencias y capacidades de las mujeres existentes entre constructores, ingenieros, supervisores y clientes han dificultado el acceso de las mujeres a nuevas oportunidades. La respuesta de la SEWA ha sido la promoción de una cooperativa de mujeres que proporciona capacitación técnica y sirve de enlace con los empleadores para facilitar la colocación (Sudarshan, 2012).

La SEWA inspiró la creación del Sindicato de Trabajadoras Independientes (SEWU) en Sudáfrica. La institución ha ayudado a los proveedores de capacitación a adaptar sus cursos a las necesidades de sus miembros y ha subsidiado la participación de estos. Así, las mujeres han podido adquirir competencias profesionales en panadería, corte y confección y costura así como competencias más generales de gestión y conocimientos de inglés. El SEWU ha alentado a sus miembros a recibir capacitación en esferas dominadas por los varones como la construcción y la instalación de alambrados (Devenish y Skinner, 2004).

Dar a los jóvenes desfavorecidos una segunda oportunidad

Un gran número de jóvenes que viven en condiciones de pobreza urbana necesitan una segunda oportunidad para adquirir las competencias básicas. Los programas existentes los proporcionan principalmente las ONG, en gran medida debido a que son considerados demasiado costosos por muchos países de bajos ingresos que ya hacen esfuerzos por fortalecer la enseñanza primaria (García y Fares, 2008).

Aunque hay numerosos enfoques innovadores, los programas de segunda oportunidad suelen aplicarse a pequeña escala en las regiones del

La política nacional de la India propugna la capacitación técnica y empresarial de los vendedores ambulantes

mundo donde más hacen falta. Tienden también a estar mal coordinados y los gobiernos disponen a menudo de escasa información sobre sus actividades.

Los programas de segunda oportunidad tienen por objeto proporcionar competencias básicas correspondientes al plan de estudio de la enseñanza primaria a fin de mejorar la empleabilidad de los jóvenes. Los programas de estudio prácticos que ofrecen competencias técnicas, junto con horarios flexibles y métodos de enseñanza menos formales, son los más atractivos para los jóvenes. Los programas con más probabilidades de éxito son aquellos que forman parte de un conjunto que también ofrece otras formas de protección social para atender a las múltiples desventajas que suelen enfrentar los jóvenes.

Muchos programas de segunda oportunidad están dirigidos a los niños que acaban de perder la posibilidad de escolarización. Es fundamental ampliarlos para dar cabida a los jóvenes de entre 15 y 24 años, que también necesitan una oportunidad de ponerse al día. Los programas de aprendizaje acelerado que se han elaborado en países afectados por conflictos, como Afganistán, Liberia, Sierra Leona, Sudán del Sur y Uganda, ofrecen algunas experiencias positivas. Los programas apuntan a fomentar el reingreso en la enseñanza primaria y secundaria de los jóvenes que han abandonado los estudios. Además de las nociones en lectura, escritura y aritmética, el programa de estudios incorpora temas referentes a las competencias para la vida, y a veces incluye actividades de formación profesional y relativas a las microempresas (Nicholson, 2007).

Aun cuando los programas de segunda oportunidad tengan éxito en ampliar las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética, uno de los problemas que pueden plantearse es lograr que esos conocimientos redunden en mejores oportunidades de empleo para los jóvenes. En Liberia, el Gobierno, con apoyo del UNICEF, tiene en ejecución desde 1998 un programa de aprendizaje acelerado que ofrece a los excombatientes y los jóvenes mayores tres años de enseñanza que abarca el programa de estudios de primaria. Los estudiantes que aprueban, quedan calificados para proseguir su

formación en el sistema de educación formal, aunque algunos prefieren utilizar estas nuevas competencias como base para emprender pequeños negocios que les permitan mejorar su nivel de vida. En 2009 habían participado en el programa alrededor de 75.820 estudiantes, casi la mitad de ellos mujeres. En 2008, el 93% de los graduados aprobaron exámenes nacionales que les permitirían seguir progresando en su educación (Nicholson, 2007; Nkutu y otros, 2010). Los participantes, empero, se mostraron críticos con la falta de enseñanzas técnicas y profesionales y con la ausencia de vínculos con el mercado laboral (Williams y Bentrovato, 2010).

Atendiendo a la necesidad de combinar una segunda oportunidad para la adquisición de nociones en lectura, escritura y aritmética con el desarrollo de competencias profesionales a fin de mejorar las posibilidades de empleo, una organización local de Nepal, la Alliance for Social Mobilization (Alianza para la movilización social), ejecutó en el país entre 2000 y 2008 un proyecto de capacitación para el empleo. Su objetivo era facilitar el acceso a la enseñanza técnica y profesional y a la capacitación a los jóvenes que no estaban estudiando. Se elaboraron módulos de capacitación de seis a quince meses referentes a una amplia gama de actividades, como reparación de automóviles, mantenimiento de computadoras, construcción y cocina. Podían participar los jóvenes que tenían entre cinco y ocho años de escolarización. Todos los módulos incluían la capacitación en el trabajo, y se consultó a los empleadores para su diseño. Fueron pocos los participantes en el proyecto: 854, de los cuales el 37% eran mujeres. Sin embargo, se consiguió llegar a los grupos marginados: el 66% de los estudiantes pertenecía a castas o minorías étnicas desfavorecidas. Un estudio de seguimiento de 206 graduados del proyecto reveló que el 73% había encontrado empleo (Paudyal, 2008).

Asimismo, en Jordania, donde la matrícula general es relativamente alta, un gran número de jóvenes siguen aún excluidos de la educación. Questscope, una ONG internacional, lleva a cabo desde 2000 un programa de segunda oportunidad dirigido a los jóvenes excluidos de la educación o que abandonaron los estudios. La finalidad es proporcionar un aprendizaje acelerado de 24 meses orientado a las exigencias del grado 10,

Es necesario multiplicar el número de programas de segunda oportunidad

CAPÍTULO 6

junto con las funciones de tutoría, con objeto de que los graduados del programa reingresen en el sistema de educación formal o tengan acceso a préstamos para poner en marcha una microempresa. Según Questscope, han participado más de 7.000 jóvenes (Questscope, 2012). Alrededor del 98% de quienes rindieron la prueba de suficiencia del grado 10 al final del programa fueron aprobados y pudieron continuar con la educación formal (Angel-Urdinola y otros, 2010).

Los programas de segunda oportunidad deben estar en buena sintonía con el mercado de trabajo

Es fundamental fortalecer y ampliar los programas de segunda oportunidad para brindar a los jóvenes desfavorecidos mejores posibilidades de empleo. Para tener éxito, estos programas deben estar bien enfocados y orientados hacia las necesidades del mercado laboral, así como ofrecer a los jóvenes la oportunidad de reingresar en el sistema educativo

Incorporar la capacitación a los programas en favor de los pobres

Si los jóvenes que realizan actividades de subsistencia quieren pasar a otras actividades más rentables del sector no estructurado, tienen que mejorar sus competencias en lectura, escritura y aritmética así como adquirir competencias técnicas y profesionales. Para establecer una pequeña empresa rentable, por ejemplo, los jóvenes necesitan no solo crédito sino también conocimientos financieros para invertir sensatamente el dinero. También precisan ayuda para superar desventajas como la mala salud, la insuficiencia de recursos y la falta de redes. Como las jóvenes afrontan adversidades aun mayores, requieren especial atención.

Los programas de microfinanciación y protección social han sido eficaces para aliviar las condicionantes financieras inmediatas a que están sujetos los jóvenes desfavorecidos, pero por lo general han prestado insuficiente atención a la posibilidad de transformar su vida a más largo plazo. Esto se puede cambiar si a esos programas se añade la adquisición conjunta de competencias.

Con la microfinanciación se busca mitigar las limitaciones financieras del trabajador

independiente o el emprendedor. Inicialmente se ofrecían solo pequeños préstamos, pero ahora se incluyen servicios de ahorro y de seguros. En 2010, el 82% de los clientes de microcréditos vivían en Asia, el 7% en América Latina y el Caribe, el 6% en el África Subsahariana y el 2% en el Oriente Medio y África Septentrional. (Maes y Reed, 2012). La microfinanciación comenzó en las zonas rurales, pero últimamente se ha extendido a las zonas urbanas.

A menudo dirigida a las mujeres, la microfinanciación ha sido acogida como una forma de promover el empoderamiento de la mujer y la igualdad entre los sexos y mejorar la salud y la educación de los niños, aunque las evaluaciones revelan un impacto importante solo en el acceso al crédito y los resultados empresariales. En los barrios marginales de Hyderabad (India), la introducción de un sistema de préstamos grupales resultó en un aumento del número de nuevas empresas y en la compra de empresas duraderas, pero no tuvo repercusión en el consumo ni en los indicadores de desarrollo humano (Banerjee y otros, 2010).

Los programas de protección social organizados por los gobiernos y los donantes de ayuda, en particular las transferencias de efectivo y los programas de trabajos públicos, tienen por objeto proteger a los pobres de las crisis económicas y otras crisis que inciden en los ingresos. Estos programas, por lo general de alcance nacional, tienen resultados que contrastan notoriamente con los de la microfinanciación. Las transferencias de efectivo, que suelen ser pequeñas, las utilizan principalmente las familias para atender a las necesidades básicas de consumo. Mejora la nutrición, y también puede mejorar el acceso a la atención de salud o a la educación, pero pocas veces hay inversiones productivas (McCord, 2012).

Si se incorpora el desarrollo de competencias a la microfinanciación o a las medidas de protección social se puede lograr que sean "transformadoras", posibilitando así que los beneficiarios mejoren sus medios de subsistencia de manera permanente y consigan salir de la pobreza. Algunos programas han comenzado a incluir el desarrollo de competencias, pero hasta ahora lo que se sabe al respecto es limitado.

Las instituciones de microfinanciación podrían ser un vehículo eficaz para la transmisión de competencias

Las instituciones de microfinanciación podrían ser una buena plataforma para la capacitación, pues ya llegan a gran número de personas pobres. A finales de 2010, 3.652 instituciones de microfinanciación informaron que tenían más de 205 millones de clientes con un préstamo en curso, de los cuales el 55% eran mujeres que vivían por debajo del umbral internacional de pobreza de 1,25 dólares estadounidenses al día cuando obtuvieron el préstamo (Banerjee y otros, 2010; Maes y Reed, 2012). Estudios recientes revelan que los beneficiarios carecen de las competencias técnicas, empresariales y financieras que las instituciones de microfinanciación daban por supuestas (Karlan y Valdivia, 2006).

Los programas de microfinanciación que ofrecen capacitación empresarial son escasos, pero algunas experiencias indican que pueden ser muy eficaces. En 2002-2003, la Foundation for International Community Assistance (Fundación para la asistencia internacional a la comunidad), que presta servicios de crédito y ahorro a los microempresarios jóvenes pobres, principalmente mujeres, introdujo la capacitación empresarial en las reuniones semanales obligatorias con sus clientes que celebraba en Lima y Ayacucho (Perú). Una evaluación aleatoria reveló que los participantes tenían más probabilidades de llevar registros de la ventas y los gastos, reinvertir los beneficios en la empresa y planificar su futura expansión, lo que resultaba en ingresos más altos y menos volátiles (Karlan y Valdivia, 2006).

Uno de los motivos del éxito del programa es que los funcionarios encargados de los créditos recibían capacitación. De manera más general, empero, las ONG especializadas en microfinanzas pueden no ser eficaces en lo que al desarrollo de competencias se refiere. Cuando se pide a los funcionarios encargados de los créditos que también actúen como capacitadores, estos deben poseer competencias docentes y recibir capacitación en temas como educación sanitaria, administración de empresas y cuestiones financieras.

El desarrollo de las competencias es necesario para sustentar los beneficios de la protección social

Añadir el desarrollo de las competencias a los programas de protección social puede ayudar a los beneficiarios a adquirir mayor autonomía; del mismo modo, complementar los programas de capacitación con transferencias de efectivo, para ayudar a los estudiantes satisfacer sus necesidades básicas de consumo durante el periodo de formación, puede mejorar los índices de retención y aprobación. La capacitación se puede asociar también con el empleo en trabajos públicos, ya sea exigiendo como condición de acceso a él la posesión de las competencias básicas para la vida o una formación profesional, ya sea haciendo hincapié en la capacitación en el lugar de trabajo y la experiencia laboral (McCord, 2012).

Los programas de protección social ayudan a entrar en el mercado laboral a jóvenes que de otra manera no habrían conseguido empleo, particularmente mujeres (McCord, 2012). El programa Chile Solidario, iniciado en 2002, aporta transferencias de efectivo durante 24 meses a familias extremadamente pobres del país, conforme estas cooperan con un trabajador social que las ayuda a determinar y resolver sus problemas principales así como a aumentar su conocimiento y hacer mejor uso de los servicios sociales. Los participantes tienen entonces acceso preferente a otros programas, incluida la formación a fin de aumentar la empleabilidad. Después de 2004 se pusieron en marcha programas específicos centrados en las mujeres con escasos logros en el plano educativo y poca o nula experiencia profesional. El programa beneficia hoy a unas 40.000 a 50.000 familias cada año, de las cuales el 60% pertenece al quinto más pobre de la población, y el 80% vive en zonas urbanas. El empleo aumentó entre cuatro y seis puntos porcentuales entre las mujeres que ingresaron en el programa en 2005, en parte gracias a una mayor participación en los programas de capacitación. (Carneiro y otros, 2009).

La experiencia adquirida con el Programa ampliado de trabajos públicos de Sudáfrica, iniciado en 2004, pone de relieve la importancia de lograr que la capacitación

En Chile, las transferencias de efectivo y la capacitación aumentaron el empleo de mujeres

sea suficientemente prolongada y de calidad apropiada para tener un efecto transformador (Recuadro 6.4).

En general, la microfinanciación y los programas de protección social transformativos son prometedores, pero son más difíciles de diseñar y llevar a cabo que las intervenciones individuales, y por ende, tal vez tropiecen con más dificultades en los entornos en que la capacidad institucional es débil, como ocurre en muchos países de bajos ingresos.

Ampliar los programas es también difícil, incluso para los gobiernos y los donantes de ayuda. En Afganistán, el programa Alimentos por capacitación del Programa Mundial de Alimentos proporcionó a las viudas pobres de las zonas urbanas (y también a los jóvenes aunque no eran los destinatarios designados) raciones alimenticias así como capacitación en forma de alfabetización funcional y enseñanzas sobre temas de salud, y competencias profesionales como confección de artesanías, sastrería y bordado.

Sin embargo, las carencias de las organizaciones de ejecución y de los formadores impidieron que el programa llegara a las mujeres más pobres y a quienes más necesitaban alimentos, y resultó difícil extenderlo a las zonas rurales (PMA, 2004).

A pesar de estos problemas, cuando los programas de protección social y microfinanciación están cuidadosamente diseñados y ejecutados, de modo tal que incorporen la adquisición de las competencias pertinentes, pueden acrecentar las posibilidades de los jóvenes desfavorecidos de trabajar en mejores condiciones.

Los programas dirigidos a los jóvenes desempleados son eficaces, pero necesitan recursos

Los programas que combinan la adquisición de nociones en lectura, escritura y aritmética, el desarrollo de competencias profesionales y otras formas de apoyo para mejorar la empleabilidad han tenido éxito en algunas partes del mundo,

Recuadro 6.4. Mejora de los resultados del Programa ampliado de trabajos públicos de Sudáfrica mediante el desarrollo de las competencias

El Programa ampliado de trabajos públicos de Sudáfrica tiene por objeto ampliar las posibilidades de trabajo en una situación de desempleo extremadamente alto. En diciembre de 2010, solo el 12,5% de los jóvenes de 15 a 24 años tenían trabajo. La recesión que golpeó a Sudáfrica provocó una contracción del empleo juvenil, correspondiendo a los jóvenes el 40% de la pérdida de puestos de trabajo durante el periodo. Los índices de desempleo eran mayores respecto de los jóvenes de 18 a 24 años que tenían a lo sumo a cierto nivel de secundaria en comparación con los que tenían educación superior.

La primera fase del programa (2004-2009) tenía por finalidad ofrecer de 100.000 a 200.000 oportunidades de trabajo a corto plazo (entre cuatro y seis meses en total) cada año. La segunda fase (2009-2014) apunta a una cobertura aun mayor; se prevé que en 2014 el programa ofrezca 1,5 millones de oportunidades de 100 días de duración cada una. El trabajo es en áreas como la construcción y mantenimiento de caminos, el cuidado domiciliario de personas mayores, el cuidado de niños y el servicio de comidas en

establecimientos de enseñanza. Por cada mes trabajado, los participantes reciben dos días de capacitación, en particular competencias para la vida (conocimientos acerca del VIH, herramientas para la búsqueda de empleo), aprendizaje en el lugar de trabajo y enseñanzas formales.

Una evaluación de la primera fase reveló que el número de oportunidades de trabajo creadas había excedido con mucho de las metas previstas, aunque solo se había cumplido el 46% de la meta relativa al número de días de capacitación. A veces surgían problemas a causa de las dificultades para definir los contenidos pertinentes de la capacitación y de la escasez de proveedores de capacitación de buena calidad. Los beneficios de la capacitación recibida se veían afectados además por la corta duración de los trabajos públicos y los bajos salarios pagados: en el mejor de los casos, los trabajadores podían invertir en actividades de supervivencia en microempresas. Invertir más en la capacitación podría ayudar a que el programa tuviera repercusiones más duraderas.

Fuentes: McCord (2005, 2012); Meth (2011); South Africa National Treasury (2011); Walther y otros (2006a).

En América Latina, la experiencia de trabajo junto con la capacitación en las aulas ha reducido el desempleo

particularmente en América Latina y el Caribe. Los programas innovadores en la región ofrecen una formación en el aula y experiencia laboral en oficios básicos y específicos, así como competencias para la vida diaria, ayuda en la búsqueda de empleo, asesoramiento e información. Los participantes reciben estipendios y los empleadores subvenciones salariales. Los programas han jugado un papel fundamental en países en los que gran número de jóvenes que viven en condiciones de pobreza urbana carecen de la posibilidad de conseguir un buen trabajo.

Se ha observado que varios programas han contribuido a aumentar los índices de empleo, el grado de formalidad del empleo y los ingresos, especialmente por lo que respecta a las mujeres y los jóvenes de los hogares más pobres (Betcherman y otros, 2007). Por ejemplo, el Banco Interamericano de Desarrollo ha llevado a cabo programas en la Argentina, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y la República Dominicana que proporcionaban una breve formación que comprendía tanto una preparación laboral básica como competencias profesionales específicas. Con ello, se consiguió aumentar el índice de empleo de los participantes y la calidad de su trabajo, definida sobre la base del salario, las prestaciones sociales y el grado de formalidad (Card y otros, 2011; Ibararán y Rosas Shady, 2009).

En México, el PROBECAT (Programa de Becas de Capacitación para Trabajadores Desempleados), que comenzó en 1984, se apoya más bien en empresas que en instituciones de enseñanza. Los beneficiarios reciben un estipendio equivalente al salario mínimo. Se les imparte capacitación en empresas del sector privado, que corren con los gastos de la formación y tienen que ofrecerles una pasantía de trabajo de tres meses por lo menos. Las empresas deben comprometerse a conservar al menos al 70% de los becarios durante un año. (Ibararán y Rosas Shady, 2009).

Otro programa que ha tenido éxito en América Latina es el denominado "Jóvenes". Comenzó a ejecutarse en Chile en 1991, dirigido a los jóvenes desempleados o subempleados de 16 a 29 años, y el derecho a participar en él estaba ligado a los ingresos, la situación en el plano educativo (nivel inferior a la enseñanza

secundaria), el sexo y la región de residencia. Se ha repetido con éxito en la Argentina, Colombia, Panamá, el Paraguay, el Perú, la República Dominicana y la República Bolivariana de Venezuela. Los programas "Jóvenes" han sido coordinados y financiados por los gobiernos, pero son ejecutados por proveedores privados elegidos por licitación. Esto ayuda a garantizar la calidad de la capacitación y su adecuación a la demanda del mercado laboral. Las evaluaciones indican que los programas han contribuido a mejorar los resultados del mercado de trabajo, especialmente por lo que respecta a los participantes más jóvenes y a las mujeres (Recuadro 6.5).

En Colombia, entre 2001 y 2005 se llevó a cabo el programa "Jóvenes en Acción", destinado a los jóvenes pobres de entre 18 y 25 años que estaban desempleados o trabajaban de manera no declarada. Los participantes recibían tres meses de formación en el aula y una capacitación en el empleo también de tres meses, en las siete ciudades más grandes del país. Los cursos comprendían una amplia gama de actividades que apuntaban a la satisfacción de las necesidades del sector estructurado. La selección aleatoria de los participantes de entre un grupo más amplio de solicitantes tuvo un fuerte impacto en las mujeres: sus probabilidades de ocupar un empleo remunerado aumentaron en un 7%, y sus salarios en casi un 20%. La probabilidad de empleo en el sector estructurado también crecieron considerablemente: un 7% para las mujeres y un 5% para los varones (Attanasio y otros, 2011).

La desventaja de estos programas es que suelen ser costosos. El costo por participante oscila entre 700 y 2.000 dólares estadounidenses, evidentemente inabordable para muchos de los países de bajos ingresos (Betcherman y otros, 2007). Además, para que un programa sea eficaz, es preciso que el país de que se trate tenga suficientes empresas aptas para participar; en algunas partes del África Subsahariana tal vez este criterio no se pueda cumplir.

La mayoría de los programas "Jóvenes" se han integrado en las instituciones nacionales de educación pública o se han reemplazado por otras intervenciones de menor envergadura. Desde 2002 hay un nuevo modelo en

En Colombia, una capacitación de tres meses contribuyó a que el salario de las mujeres aumentara un 20%

Recuadro 6.5. El programa PROJoven del Perú ayuda a los jóvenes a encontrar mejores trabajos

En el Perú, como en otros países latinoamericanos, gran número de jóvenes trabajan en el sector no estructurado. Si bien el acceso a la enseñanza primaria es alto, son muchos aun los que dejan la escuela careciendo de las competencias básicas. En 2009, alrededor de una cuarta parte de los jóvenes no trabajaban ni estudiaban, y el 76% de las mujeres y el 66% de los varones trabajaban en el sector no estructurado.

Cuando en 1996 se puso en marcha el Programa de Capacitación Laboral Juvenil, PROJoven, los jóvenes pobres especialmente tenían menos probabilidades de recibir cualquier tipo de capacitación y solo tenían acceso a instituciones de baja calidad.

El programa se financiaba con cargo a diversas fuentes nacionales y de donantes, como el Banco Interamericano de desarrollo, y lo ejecutaba el Ministerio de Trabajo. Estaba dirigido a jóvenes de 16 a 24 años con escasos logros en el plano educativo, sin experiencia laboral, y que estaban desempleados, subempleados o inactivos. Casi todos pertenecían a hogares pobres. La finalidad era impartir capacitación básica o para

trabajos semiespecializados a fin de mejorar la empleabilidad a corto plazo de los alumnos. Entre 1996 y 2003 participaron en el programa alrededor de 42.000 jóvenes. Los cursos, financiados por PROJoven, se impartían en centros de enseñanza durante tres meses, seguidos por una pasantía laboral de tres meses en empresas privadas, que debían pagar a los formandos al menos el salario mínimo.

La participación en el programa mejoró sensiblemente las posibilidades de los jóvenes de conseguir un empleo remunerado, y contribuyó a incrementar sus ingresos mensuales. Las repercusiones fueron mayores para los participantes de menos edad (de 16 a 20 años) y para las mujeres. Por ejemplo, la probabilidad de acceder a un empleo en el sector estructurado aumentó entre 7 y 13 puntos porcentuales entre los varones, y entre 17 y 21 puntos porcentuales respecto de las mujeres. Es posible que los estrechos vínculos entre los centros de enseñanza y las empresas participantes hayan contribuido a conseguir esos resultados positivos.

Fuentes: Cárdenas y otros (2011); Díaz y Jaramillo (2006); OIT (2011d).

En Indonesia, un programa de segunda oportunidad tiene un costo de 300 dólares estadounidenses por estudiante

América Latina, a saber, "Entra 21", ideado por la International Youth Foundation y financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, organizaciones locales, empresas multinacionales y otros socios, Al igual que los programas "Jóvenes", "Entra 21" está dirigido a los jóvenes desempleados de 16 a 29 años, a los que ofrece capacitación a corto plazo³ en forma de competencias técnicas, competencias para la vida y herramientas para la búsqueda de trabajo, combinada con pasantías de trabajo con empleadores locales. Una innovación de "Entra 21" es casi la mitad de la formación está centrada en las competencias relativas a las tecnologías de la información y la comunicación, respondiendo así a una creciente demanda de los empleadores. Otra novedad es la inclusión de servicios de colocación laboral en estrecha colaboración con los empleadores locales (Pezzullo, 2006).

La primera fase de "Entra 21" se desarrolló entre 2001 y 2007 a través de 35 proyectos locales ejecutados en 18 países.⁴ Participaron en ellos casi 20.000 jóvenes, número muy superior a la meta inicial fijada en 12.000, de los cuales el 54% eran mujeres. La inmensa mayoría procedían de familias urbanas pobres. Pero a diferencia de "Jóvenes", "Entra 21" benefició principalmente a jóvenes que habían completado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, en vez de a jóvenes muy pobres con un bajo nivel educacional (Lasida y Rodríguez, 2006; Pezzullo, 2009). Algunos proyectos incluían la enseñanza de nociones en lectura, escritura y aritmética a jóvenes con niveles iniciales de educación más bajos, pero esto representó, en promedio, solo un 5% de las horas de clase (Pezzullo, 2009).

Las evaluaciones de 28 proyectos realizadas entre 2005 y 2007 muestran varios resultados

3. La duración oscilaba entre 270 y 1.210 horas durante 4 a 12 meses.

4. Argentina, Belice, Estado Plurinacional Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y República Bolivariana de Venezuela.

positivos en materia de empleo y salarios seis meses después de que los participantes se graduaran. Sin embargo, una deficiencia de la primera fase de “Entra 21”, además de no tener en cuenta a los jóvenes con escasa educación, fue que las mujeres no se beneficiaran en igual medida que los varones en la mayoría de los países, a diferencia de lo ocurrido con el programa “Jóvenes”. En promedio, considerando la edad y la educación, la mujer graduada tenía solo el 59% de las probabilidades con respecto al varón de conseguir un empleo. Los hombres ganaban un 32% más que el salario mínimo y las mujeres solo un 19% más. (Pezzullo, 2009).

En vista de ello, la segunda fase del programa, que comenzó en 2007, se dirigió a jóvenes que estaban en condiciones más desventajosas que los de la primera fase, en particular los que tenían menos de 10 años de educación formal, los que vivían con discapacidades, y los que habitaban en zonas rurales. A principios de 2011, se habían matriculado más de 51.500 jóvenes, superando la meta de 50.000 (Pezzullo, 2011).

La evaluación de “Entra 21” de los programas ejecutados en cuatro países⁵ indicó que a los jóvenes vulnerables de la segunda fase les había sido difícil mantener el ritmo de las clases o las pasantías, sobre todo por la falta de educación formal o bien por circunstancias personales, como el cuidado de los hijos y problemas familiares. Para retener a los educandos, los proyectos debían ofrecer servicios de tutoría, enseñanza de nociones en lectura, escritura y aritmética, y atención personalizada a fin de responder a necesidades especiales. Alrededor del 40% de los empleadores del Ecuador dijeron que los jóvenes no tenían suficientes competencias técnicas ni en lectura, escritura y aritmética. A raíz de ello, los empleadores comenzaron a dedicar más tiempo al mejoramiento de las competencias básicas de los participantes a fin de que pudieran adquirir un nivel suficientemente alto de calificaciones laborales.

Otra dificultad consistía en que los empleadores a veces eran renuentes a contratar a jóvenes desfavorecidos en los programas. En Nicaragua, algunos empleadores al principio no estaban

dispuestos a aceptar a jóvenes de barrios con un alto índice de delincuencia. Sin embargo, una vez que las empresas vencieron su resistencia, manifestaron estar satisfechos con el rendimiento de los estudiantes (International Youth Foundation, 2011). Para superar posibles prejuicios y estereotipos negativos, es importante establecer estrechas relaciones con las empresas, las ONG y el sector público.

La experiencia de América Latina sirvió de base a los programas dirigidos a los jóvenes desempleados en otras economías emergentes. Ejemplo de ello fue el Programa de educación para el empleo de los jóvenes de Indonesia. Aunque Indonesia es un país de ingresos medianos que ha experimentado niveles de crecimiento relativamente altos, las disparidades relacionadas con los ingresos y las disparidades regionales en la educación son grandes. El referido programa estaba destinado a los jóvenes pobres y desempleados de entre 16 y 24 años con escasos logros en el plano educativo. Se pretendía mejorar la “educación de equivalencia” a nivel de secundaria. El programa comprendía la enseñanza de competencias para la vida y tenía un componente de colocación laboral a través de una red de empresas. Una evaluación realizada en 2006 reveló que el 82% de los participantes estaban empleados después de tres a cuatro meses de capacitación, a un costo de 300 dólares estadounidenses por participante. Al cabo de tres años, el 80% de ellos seguían empleados y recibían al menos el salario mínimo local (di Gropello y otros, 2011).

Si los programas para los jóvenes desempleados están bien orientados y ofrecen una amplia gama de enseñanzas para el desarrollo de competencias, como ha ocurrido con los programas “Jóvenes”, pueden aumentar así sus posibilidades de llegar a los jóvenes más vulnerables y de mejorar sus ingresos y su empleabilidad. El éxito que han tenido estos programas latinoamericanos en llegar a los jóvenes desfavorecidos puede aportar enseñanzas a los Estados Árabes, en los que el gobierno y los programas de formación privados tienden a centrarse en los jóvenes con altos niveles de educación (Subrahmanyam, 2011).

En Marruecos, por ejemplo, donde alrededor del 30% de la población tiene entre 15 y 29 años, un

En el África Subsahariana, el aprendizaje tradicional de un oficio es el principal tipo de capacitación en el sector no estructurado

5. Ecuador, Nicaragua, Paraguay y Perú.

CAPÍTULO 6

El acceso a los aprendizajes tradicionales es amplio pero no equitativo

90% de las mujeres y un 40% de los varones sin escolarizar están desempleados o no integran la fuerza de trabajo. Entre los desempleados, el 80% tiene un nivel de educación inferior al secundario. Sin embargo, las intervenciones de política encaminadas a hacer frente al desempleo se han centrado por lo general en el 5% que se ha beneficiado de la educación superior, en parte porque estos jóvenes han tenido mejores posibilidades de ejercer una influencia mediática y sociopolítica (Banco Mundial, 2012b).

Más allá de las competencias básicas para los jóvenes desfavorecidos

Para mejorar la empleabilidad de los jóvenes que ya poseen las competencias básicas, las políticas deben favorecer el desarrollo de las competencias transferibles y técnicas, especialmente en empresas pequeñas y medianas del sector no estructurado con potencial de crecimiento. Los gobiernos tienen que seleccionar los sectores de actividad pertinentes y organizar la enseñanza de las competencias que corresponda. Dos vías prometedoras para encauzar esta acción son los aprendizajes tradicionales, que ya son un gran facilitador del desarrollo de las competencias de los trabajadores del sector no estructurado, y la formación destinada a mejorar la actividad empresarial.

Ampliar el acceso a los aprendizajes tradicionales

En muchos países, se capacitan más jóvenes en el sector no estructurado urbano mediante los aprendizajes tradicionales que en instituciones de educación formal: los costos para sus familias suelen ser menores, al igual que los requisitos de admisión en el plano educativo. Sin embargo, puede que los más pobres sigan estando en desventaja, especialmente cuando los aprendices se contratan a través de redes familiares o comunitarias, y las mujeres quedan en gran medida excluidas de las actividades ejercidas predominantemente por varones. Hacer más equitativo el acceso a los aprendizajes tradicionales y mejorar su calidad son prioridades básicas de las políticas de desarrollo de las competencias.

En el África Subsahariana, el aprendizaje tradicional de un oficio es el tipo principal

de capacitación en el sector no estructurado (Johanson y Adams, 2004). A mediados de la década del 2000, en el Senegal apenas 10.000 jóvenes recibían formación técnica y profesional en el sistema de educación formal, frente a 440.000 aprendices solo en el sector de reparación de motores (Walther, 2011). En Ghana, según diversas fuentes, el aprendizaje de un oficio representa entre el 80% y el 90% de toda la formación impartida, frente a no más del 5% al 10% correspondiente a las instituciones de enseñanza públicas y al 10% al 15% correspondiente a ONG (tanto lucrativas como sin fines de lucro) (Palmer, 2007).

Los aprendizajes tradicionales de oficios también se existen en otras regiones. En el Pakistán, donde según estimaciones de las estadísticas oficiales el 79% de los jóvenes de 15 a 24 años que no trabajan en la agricultura lo hacen en el sector no estructurado, los aprendizajes tradicionales son el medio más frecuente de adquirir competencias (Bhatti y otros, 2011; Janjua y Naveed, 2009).

El aprendizaje tradicional de un oficio tiene varias ventajas respecto de la educación formal. Es más flexible, barato y tiene repercusión práctica inmediata. Muchos aprendices son contratados en el taller donde han recibido capacitación. En las provincias de Punjab y Khyber Pakhtunkhwa del Pakistán, en 2006-2007, la duración media del aprendizaje era más larga que los cursos de formación técnica y profesional y de capacitación del sistema de educación formal, y sin embargo el costo medio para los hogares era inferior a una décima parte como mucho (Bhatti y otros, 2011).

Así pues, para muchos jóvenes, los aprendizajes tradicionales son el medio preferido de adquirir competencias. En Kenya, a principios de la década del 2000, en el marco de un proyecto de capacitación y tecnología para pequeñas y microempresas financiado por el Banco Mundial, se distribuyeron cédulas a 24.000 trabajadores manufactureros del sector no estructurado para que eligieran qué tipo de capacitación querían recibir, de quién. Solo el 15% de los participantes optaron por instituciones de enseñanza públicas o privadas, mientras que el 85% eligió capacitarse con maestros artesanos. Se puso de manifiesto,

pues, una fuerte preferencia por los aprendizajes tradicionales, un tipo de demanda que hasta entonces había sido “invisible” para las instancias normativas (Johanson, 2002; Johanson y Adams, 2004; Riley y Steel, 2000).

No obstante, esta forma de capacitación tiene sus desventajas. Puede que el acceso sea más amplio que en la enseñanza formal, pero no es equitativo. En Ghana, por ejemplo, los más pobres y con menor nivel de educación están en desventaja: en 2008, solo el 11% del 20% de las personas más pobres de entre 15 y 30 años habían seguido un aprendizaje, frente al 47% de las más acomodadas. Solo el 9% de quienes carecían de educación habían sido aprendices, frente al 51% de los que habían completado el primer ciclo de la enseñanza secundaria (Adams y otros, de próxima aparición).

A estas diferencias en cuanto al acceso se suman las relativas a la situación en el empleo y a los ingresos una vez terminado el aprendizaje. Según datos de 2005/2006 de la Ghanaian Living Standards Survey (Encuesta sobre los estándares de vida en Ghana), menos del 20% de los antiguos aprendices sin educación formal estaban trabajando y percibían ingresos que los colocaban por encima del umbral de pobreza, frente a alrededor del 30% de quienes habían llegado al primer o el segundo nivel de la enseñanza secundaria. En las zonas urbanas, el ingreso medio de los antiguos aprendices que habían cursado el primer ciclo de la enseñanza secundaria era casi el triple del que percibían sus homólogos que solo habían terminado la escuela primaria (Baradai, 2012).

Los sistemas de aprendizaje tradicional también pueden reflejar la segregación sexual en un mercado de trabajo local. Una encuesta realizada en las poblaciones de Lindi y Mtwara en la República Unida de Tanzania, reveló que el 95% de los aprendices de sastrería eran mujeres, pero que apenas había mujeres aprendices en otros oficios objeto de la encuesta, como carpintería, mecánica de automóviles, servicios eléctricos, elaboración de alimentos, artes locales y plomería (Nübler y otros, 2009). Como la mayoría de los aprendizajes se refieren a oficios que las mujeres tienen menos probabilidades de ejercer, sus posibilidades de capacitación resultan por ello limitadas.

La falta de organización puede entrañar la explotación de aprendices a veces muy jóvenes en malas condiciones de aprendizaje y de trabajo (Johanson y Adams, 2004). En Lindi y Mtwara, los aprendices trabajaban 60 horas por semana en promedio. Más del 90% de los maestros artesanos enseñaban a sus aprendices las competencias técnicas propias del oficio, y el 65% les daba información teórica básica, pero eran poco los maestros que también les enseñaban competencias gerenciales (Nübler y otros, 2009). En el Senegal, un estudio sobre reparación de motores reveló que los aprendices jóvenes trabajaban de las 8 de la mañana a las 9 de la noche (METFP del Senegal, 2007).

Tomando como punto de partida los sistemas de aprendizaje tradicionales, las intervenciones públicas deben proporcionar acceso a las personas habitualmente excluidas, mejorar la formación impartida por los maestros artesanos, mejorar las condiciones de trabajo de los aprendices y velar por que las competencias puedan certificarse (Johanson y Adams, 2004; Walther, 2011; Walther y Filipiak, 2007b).

Habida cuenta de la dimensión y el potencial de los sistemas de aprendizaje tradicionales, en los últimos años varios países del África Subsahariana han adoptado normas al respecto (Hofmann, 2011). Se han estudiado dos vías diferentes (Walther, 2011):

- transformar el aprendizaje tradicional en un sistema dual que combine el aprendizaje teórico con la formación práctica;
- conferir paulatinamente a los aprendizajes tradicionales un reconocimiento oficial y prestarles apoyo, inclusive mediante la capacitación de los maestros artesanos a fin de mejorar sus competencias profesionales y pedagógicas, así como sometiéndolos a un marco reglamentario, de evaluación y de certificación.

Ambos enfoques tropiezan con dificultades prácticas. Por ejemplo, la cooperación entre las instituciones de educación formal y los maestros artesanos suele ser limitada, y es posible que el Estado carezca de la capacidad necesaria para hacer cumplir las reglamentaciones cuando no existen sindicatos.

En el Senegal, una asociación profesional ha establecido normas para el aprendizaje de un oficio

En Egipto, el 73% considera que convertirse en empresario es una elección profesional adecuada

En la década de 1990 y del 2000, varios países pusieron en marcha reformas encaminadas a transformar los aprendizajes tradicionales en un sistema de aprendizaje dual, comenzando con proyectos en Benin y Togo ejecutados por la Hans Seidel Foundation, una organización de desarrollo alemana. Côte d'Ivoire, Malí, la República Unida de Tanzania y el Senegal también están tomando disposiciones para reformar los aprendizajes tradicionales (Walther, 2011). La OIT ha hecho del desarrollo del aprendizaje dual una de sus prioridades para la acción en estos países (ILO, 2008).

La evolución hacia el aprendizaje dual requiere un acuerdo entre el gobierno y las organizaciones representativas de los empleadores y los maestros artesanos del sector no estructurado. En consecuencia, solo es posible en la medida en que existan esas organizaciones. En el acuerdo se debe definir un contrato modelo para el aprendizaje y la estructura de la capacitación. Al mismo tiempo, es preciso reformar las instituciones de educación formal para que den cabida a los aprendices, a los cuales han de impartir una formación teórica que abarque enseñanzas de carácter general así como competencias técnicas y profesionales. Se otorga finalmente a los aprendices un diploma reconocido por las autoridades nacionales e incluido en el sistema nacional de cualificaciones (Walther, 2011).

Si se lo aplica convenientemente, el sistema de aprendizaje dual puede ser una parte eficaz y sostenible de los sistemas nacionales de enseñanza y capacitación técnica y profesional. Un estudio sobre los costos de los programas de capacitación y empleo en Burkina Faso reveló que el costo de los aprendizajes reformados representaba alrededor de un tercio del costo de los cursos de la educación formal (Walther y Savadogo, 2010).

En Benin, a raíz de un proyecto experimental llevado a cabo en la ciudad de Abomey en el decenio de 1990, se decidió en 2001 incluir el aprendizaje dual como parte del sistema nacional de educación y capacitación técnica y profesional. Gracias al consenso político y a la cooperación con los sindicatos y las asociaciones del sector no estructurado como la Fédération Nationale des Artisans du Bénin (Federación nacional de artesanos de Benin), se pudo

elaborar relativamente rápido, en 2005/2006, el marco jurídico y regulador. Los aprendizajes duales duran de dos a tres años, con un día por semana de formación teórica en una institución de enseñanza técnica y profesional y cinco días de capacitación práctica en un taller cada semana. Los maestros artesanos son asistidos por un formador local, que sirve de enlace entre el taller y el centro de enseñanza y facilita el intercambio entre los idiomas locales que se hablan en el taller y los idiomas oficiales usados como vehículo de la instrucción que se imparte en los centros de enseñanza. Los aprendices reciben un certificado de cualificación profesional una vez aprobado un examen nacional teórico y práctico. El número de jóvenes admitidos a los aprendizajes duales aumentó rápidamente, pasando de 700 en 2006 a 1.740 en 2007. Uno de los obstáculos a un mayor crecimiento era el bajo nivel de educación de los posibles candidatos a aprendiz, lo que requería cursos de preaprendizaje de los que no se disponía. También se observó que las asociaciones del sector no estructurado no se sentían plenamente identificadas con el proyecto, dado que la financiación seguía dependiendo de los donantes de ayuda (Walther y Filipiak, 2007a).

Las reformas encaminadas a crear aprendizajes duales requieren capacidad institucional del Estado y la existencia de sólidas asociaciones del sector no estructurado. Las iniciadas por los donantes de ayuda puede que resulten insostenibles una vez retirado el apoyo de los donantes. En Malí, de las entrevistas realizadas a maestros artesanos y aprendices en cinco ciudades se desprende que los aprendizajes duales puestos en marcha a fines del decenio de 1990 sirvieron para mejorar el nivel de las competencias. Los maestros dijeron que los aprendices usaban más rápido y mejor los materiales y el equipo de mantenimiento, eran más autónomos y capaces de asumir mayores responsabilidades en el taller. A mediados de la década del 2000, empero, los aprendizajes tradicionales seguían siendo mucho más comunes que los duales, cuyo desarrollo se vio perjudicado por la debilidad institucional del fondo nacional para la educación y de las asociaciones del sector no estructurado, carentes de la capacidad necesaria para adiestrar a los empleadores como formadores. El sistema seguía dependiendo de los donantes,

en este caso la fundación Swisscontact (Thiéba y Ndiaye, 2004).

Conferir paulatinamente a los aprendizajes tradicionales un reconocimiento oficial puede ser una opción de política más asequible que transformarlos completamente en aprendizajes duales. Tales iniciativas pueden ser particularmente eficaces si se conciben y llevan a cabo en cooperación con asociaciones del sector no estructurado u otras organizaciones profesionales.

La instauración gradual de una situación en regla puede consistir en la introducción de normas para proteger a los aprendices de la explotación, un problema común en los sistemas tradicionales, estableciendo por ejemplo límites en los horarios de trabajo cotidianos y semanales, un tope en el número de años de formación para cada tipo de ocupación y medidas de seguridad. En el Senegal, PROMECABILE, una asociación profesional del rubro metalurgia, mecánica y mantenimiento de automóviles, ha establecido normas para los aprendizajes que dirigen sus miembros relativas a la edad de los aprendices, la duración de la formación (vinculada a su nivel de educación inicial) y la disponibilidad de clases de alfabetización. La capacitación comprende temas de salud y seguridad además de competencias técnicas, y los aprendices pueden obtener diplomas reconocidos en todo el país. Se presta apoyo suplementario a los jóvenes para poner en marcha su propio taller o para emplearse en empresas asociadas con PROMECABILE (Walther, 2011; Walther y Filipiak, 2007b).

El paulatino reconocimiento oficial de los aprendizajes tradicionales también comporta mejoras de las prácticas docentes y la introducción de la certificación, cuyo mejor promotor son las asociaciones del sector no estructurado. En el Camerún, la Interprofessional Association of Craftspeople/ Groupement Interprofessionnel des Artisans – GIPA (Asociación interprofesional de artesanos) comprende alrededor de 100 empresas en Yaundé. Las empresas miembros tienen, en promedio, tres trabajadores y dos aprendices, y representan 11 oficios, entre ellos carpintería, sastrería, peluquería, alfarería y construcción. La capacitación en estas empresas se basaba

en la repetición, y no conducía a los aprendices hacia una mayor autonomía. La GIPA elaboró una pedagogía que supone una progresión a través de varias etapas, con una evaluación al final de cada una. La duración del aprendizaje depende del nivel de educación inicial de los aprendices y de sus resultados de evaluación. La formación profesional se complementa con enseñanzas en materia de gestión. La GIPA también organiza un examen final común en el cual un jurado evalúa un objeto confeccionado por el aprendiz y otorga un certificado reconocido por el Ministerio de Empleo y Formación Profesional (Walther y otros, 2006b).

Certificar las competencias y la experiencia laboral de los aprendices mediante marcos nacionales de cualificación puede ser una buena manera de reconocer su legitimidad. Certificados análogos podrían beneficiar también a los maestros artesanos. Estas medidas servirían de reconocimiento oficial del papel desempeñado por el sector no estructurado en el desarrollo de las competencias de los jóvenes y ayudarían a crear capacidad en el sector. Ahora bien, las medidas de este tipo suelen ser difíciles de diseñar y aplicar, y requieren un firme compromiso del gobierno y el mercado laboral del sector no estructurado (King y Palmer, 2010; Walther, 2011).

Cuando se implementan adecuadamente, los aprendizajes tradicionales tienen mucho que ofrecer a los jóvenes. Dados sus beneficios potenciales, es necesario ocuparse en ampliar su acceso a los grupos desfavorecidos, en particular las mujeres jóvenes.

Allanar el camino hacia el empresariado

Quiero trabajar en mi propia peluquería, y ser propietaria, así no dependes de otros que te pueden explotar. Como dueña, puedes hacer lo que te dé la gana. No quiero que nadie me explote.

– una joven de Viet Nam

Algunos jóvenes que trabajan en el sector no estructurado prefieren un empleo independiente o trabajo por cuenta propia para evitar las rigideces del sector estructurado. Suelen tener niveles de educación más altos, padres que son empresarios y acceso a los recursos necesarios

Los jóvenes cuentan con un enorme potencial para transformar las economías urbanas de los países en desarrollo

CAPÍTULO 6

para montar un negocio (DIAL, 2007). En los Estados Árabes, muchos jóvenes están deseosos de poner en marcha su propia empresa. Una encuesta realizada en Arabia Saudita, Egipto, Palestina y Túnez reveló que estos países tienen índices de actividad empresarial total particularmente altos, como ocurre también en el África Subsahariana. En Egipto, en 2008, el 73% de la población adulta consideraba que el empresariado era una elección profesional adecuada, aunque solo el 40% veía posibilidades de abrir un establecimiento propio en los seis meses siguientes (Wally, 2012).

Los encargados de elaborar las políticas y los proveedores de capacitación han descuidado durante mucho tiempo el problema de la falta de competencias gerenciales o empresariales, que es una condicionante importantísima de la rentabilidad y el crecimiento del sector no estructurado (Bruhn y otros, 2010; Mano y otros, 2011). Los emprendedores cualificados están en mejores condiciones de gestionar el personal, mantener el capital físico y ofrecer y vender sus productos (Bruhn y otros, 2010; Mano y otros, 2011).

Datos de Global Entrepreneurship Monitor referentes a 38 países de ingresos bajos, medianos y altos indican que los programas de capacitación pueden producir un cambio siempre que haya un entorno propicio para la aplicación de las competencias, los conocimientos y las ideas adquiridos mediante la capacitación. En los países de ingresos bajos y medianos suele faltar este entorno, lo que reduce el impacto del programa (Coduras Martínez y otros, 2010).

Los efectos de la capacitación empresarial muchas veces son reducidos porque los participantes carecen de los recursos financieros necesarios para poner en práctica las competencias recién adquiridas. Otro motivo es que, debido a la compleja naturaleza de algunas competencias, se requieren niveles de educación iniciales superiores a los que poseen muchos participantes.

- En un experimento aleatorio realizado en 2007 en la República Dominicana, se enseñó a microempendedoras de zonas urbanas un programa simplificado basado en sencillas reglas prácticas (por ejemplo, que podían asignarse un salario, pero no

sacar ningún otro dinero de la empresa) o bien un programa más estándar basado en los principios fundamentales de la contabilidad, como el análisis del flujo de caja. Las prácticas empresariales, por ejemplo reservar dinero en efectivo para las compras, mejoraron sistemáticamente en el grupo que había recibido la capacitación simplificada, correspondiente a aquellas participantes con niveles de educación más bajos, pero no en el grupo que había estudiado el programa estándar, que era más difícil (Drexler y otros, 2011).

- En 2007 se llevó a cabo en Kumasi, la segunda ciudad de Ghana en orden de importancia, un programa de capacitación de microempleadores en mecánica de automóviles y metalurgia. Las enseñanzas, agrupadas en tres módulos de cinco días de duración cada uno, comprendían: planificación empresarial, marketing, producción y gestión de la calidad, mantenimiento de registros y fijación de costos. La elevada asistencia puso de manifiesto el interés de los participantes, que era más probable que adoptaran las prácticas empresariales recomendadas que los no participantes. Por ejemplo, la proporción de participantes que llevaban registros empresariales aumentó del 28% antes del curso al 64% después de este, la de quienes los analizaban ascendió del 21% al 55%, y la de quienes visitaban a los clientes pasó del 20% al 51%. Los participantes con niveles de educación más altos eran quienes tenían más probabilidades de comenzar a llevar registros, lo que indica la complementariedad existente entre la capacitación empresarial y la educación formal (Mano y otros, 2011).
- En Bosnia y Herzegovina, donde el 47% de los jóvenes de 15 a 24 estaban desempleados en 2007, se señalaron déficits de competencias en determinados sectores de actividad (Banco Mundial, 2009a). Casi la mitad de las nuevas empresas no sobrevivían más allá del primer año, lo cual puede indicar una falta de competencias empresariales (Bruhn y Zia, 2011). En 2009, se llevó a cabo un programa de enseñanzas financieras como experimento aleatorio con 445 clientes de una institución de microcrédito que vivían en la ciudad de Tuzla. Algunos ya administraban una pequeña

empresa, mientras que otros planeaban crear una. Los niveles iniciales de conocimientos financieros eran bajos, y mejoraron notablemente los de aquellos participantes cuyos niveles eran los más bajos. Sin embargo, fueron los dueños de empresas que recibieron formación y cuyo nivel inicial era más alto quienes vieron acrecentarse sus ganancias. Los dueños de empresas con mayor competencia financiera pudieron poner en práctica de inmediato los aspectos avanzados de la capacitación, referentes a prácticas empresariales como la contabilidad o la utilización de cuentas bancarias (Bruhn y Zia, 2011).


Así pues, para que los planes de estudio en materia de formación empresarial sean eficaces, en su elaboración se debe tener en cuenta el bajo nivel de educación inicial de muchas de las personas que trabajan en el sector no estructurado, que son las que más probablemente se beneficiarán de esos programas.

Conclusión

Los jóvenes cuentan con un enorme potencial para transformar las economías urbanas de los países en desarrollo. Sin embargo, los jóvenes más desfavorecidos de las zonas urbanas pobres tienen bajos niveles de educación y competencias que los relegan a trabajos mal remunerados e inseguros en el sector no estructurado. Junto con políticas macroeconómicas, de educación y de empleo más amplias, las estrategias de desarrollo de las competencias adaptadas a las realidades del sector no estructurado pueden darles la oportunidad de tener un futuro mejor.

Bichera Ntamwinsa, de 23 años, recoge granos en su cafetal en Bukavu, en la República Democrática del Congo. Las escuelas de campo para agricultores y las cooperativas agrícolas pueden ayudar a los pequeños agricultores a adquirir competencias a la vez que refuerzan su voz conjunta..

Fotografía: Tim Dirven/Panos



Capítulo 7: Competencias para los jóvenes de las zonas rurales; una manera de salir de la pobreza



La pobreza rural limita las posibilidades educativas y de encontrar un medio de vida mejor	321
Responder a las necesidades de capacitación en las zonas rurales	326
Conclusión	339

La mayoría de los pobres del mundo vive en zonas rurales. En este capítulo se identifican las dificultades más graves con que se enfrentan los jóvenes de zonas rurales y la manera en que la adquisición de competencias, junto con el acceso a ciertos activos, pueden darles una mayor prosperidad. En el capítulo se destaca la necesidad de adaptar la adquisición de competencias a las necesidades específicas de los jóvenes de zonas rurales, ya sea que trabajen como pequeños agricultores o que tengan un trabajo no agrícola, y se expone cómo las nuevas tecnologías pueden ayudar a capacitar incluso a las comunidades más remotas.

Introducción

La mayoría de los pobres del mundo vive en zonas rurales, principalmente en los países de bajos ingresos y en algunos países de ingresos medianos. La mayor parte depende de una combinación de agricultura a pequeña escala, trabajo de temporada ocasional y actividades microempresariales que generan pocas ganancias. Se enfrentan a retos que amenazan su capacidad de alcanzar una forma segura de ganarse la vida, tales como la escasez cada vez mayor de tierras, las oportunidades insuficientes de conseguir un trabajo no agrícola, la falta de capital y una infraestructura socioeconómica relativamente pobre.

En el caso de los más pobres, su desventaja es aún mayor por la falta incluso de competencias básicas, lo que les encierra en un tipo de trabajo que les hace muy difícil salir de la pobreza. Muchos emigran a zonas urbanas en busca de un trabajo mejor, pero sin tener las competencias adecuadas para el mercado de trabajo de la ciudad y, en el mejor de los casos, terminan por encontrar un trabajo mal pagado e inseguro (ver capítulo 6). Las mujeres jóvenes están especialmente marginadas. No solo tienen menos nivel educativo y menos recursos sino que también tienen menos posibilidades de emigrar. Por eso se las suele dejar rezagadas para que efectúen las tareas que los demás no están dispuestos a hacer.

El desarrollo agrícola es la mejor forma de que el crecimiento económico llegue a la población rural pobre. Para ello es necesario aumentar las inversiones en diversos campos, como la electricidad o el mejoramiento de las carreteras y el transporte necesarios para llevar los productos a los mercados (FIDA, 2010). La productividad en las zonas rurales depende de la disponibilidad de tierra, mano de obra, capital, tecnología y competencia. Los cuatro primeros factores son relativamente fijos a corto plazo. Sin embargo, se puede mejorar la productividad de los jóvenes si se les proporciona una educación y formación adecuadas. Un reto clave es dotar a los jóvenes de las zonas rurales, y en especial a las mujeres, de competencias adecuadas al mismo tiempo que se amplían las oportunidades para garantizar que el trabajo en las zonas rurales, ya sea agrícola o no, sea una opción atractiva.

Conforme sigue creciendo la población mundial y aumenta la demanda de alimentos, el desarrollo de competencias es esencial para que los jóvenes de las zonas rurales puedan aprender a adoptar nuevas tecnologías, aumentando así la productividad de las pequeñas explotaciones rurales y capacitándose para adaptarse al cambio climático. Los jóvenes de las zonas rurales en los países pobres están a menudo más abiertos que las generaciones anteriores al uso de nuevos métodos de cultivo y a emprender actividades empresariales innovadoras. Pero debe hacerse mucho más para satisfacer sus necesidades de formación.

Las políticas y los programas de desarrollo de competencias en zonas rurales tienen que centrarse en tres ámbitos clave si se aspira a que los jóvenes de esas zonas tengan mayores posibilidades de empleo. El primero es mejorar el acceso a la enseñanza primaria y la posterior, con una atención especial a las niñas (capítulo 5). El segundo es ampliar la adquisición de competencias básicas y profesionales para mitigar las deficiencias o lagunas de competencias dentro del mercado de trabajo en el ámbito rural. El tercero es dar competencias empresariales a los jóvenes para que conozcan mejor las posibilidades del mercado y desarrollen sus conocimientos de gestión. En este capítulo se abordan los ámbitos segundo y tercero en relación con el trabajo de los pequeños agricultores y el trabajo no agrícola.

La pobreza rural limita las posibilidades educativas y de encontrar un medio de vida mejor

Soy del campo. Es sabido que en las zonas rurales no se presta mucha atención a la educación, en las familias no se alienta a los niños a ir a la escuela. Empecé a estudiar por mi cuenta porque tenía ganas. Pero para ser estudiante, se necesitan materiales didácticos y no podía costéarmelos.

– un muchacho de Etiopía

A pesar de la extendida urbanización, cerca del 70% de los 1.400 millones de personas de todo

El 70% de las personas en extrema pobreza vive en zonas rurales

En Turquía, el 65% de las mujeres jóvenes de zonas rurales no terminan el primer ciclo de la enseñanza secundaria

el mundo que están en situación de extrema pobreza viven en zonas rurales (FIDA, 2010). Los mil millones de pobres de las zonas rurales se concentran especialmente en el África Subsahariana y en Asia Meridional, donde la agricultura a pequeña escala y los salarios como peones agrícolas ocasionales son sus principales fuentes de ingresos. Incluso regiones más urbanizadas, como los Estados Árabes y América Latina y el Caribe, cuentan con poblaciones considerables en zonas rurales, aun a pesar de que su número ha descendido en las dos últimas décadas (FIDA, 2010).

La pobreza se concentra especialmente en las zonas rurales. La probabilidad de ser pobre es como mínimo el doble de alta para las poblaciones de las zonas rurales de países tan dispares como el Brasil, Marruecos, Nepal y Uganda (Naciones Unidas, 2011a). Es probable que la mayoría de los jóvenes pobres de zonas rurales de los países en desarrollo dependa de la agricultura a pequeña escala y del trabajo no agrícola para hacer frente al futuro más cercano. Es necesario prestar una mayor atención al fortalecimiento de competencias de los

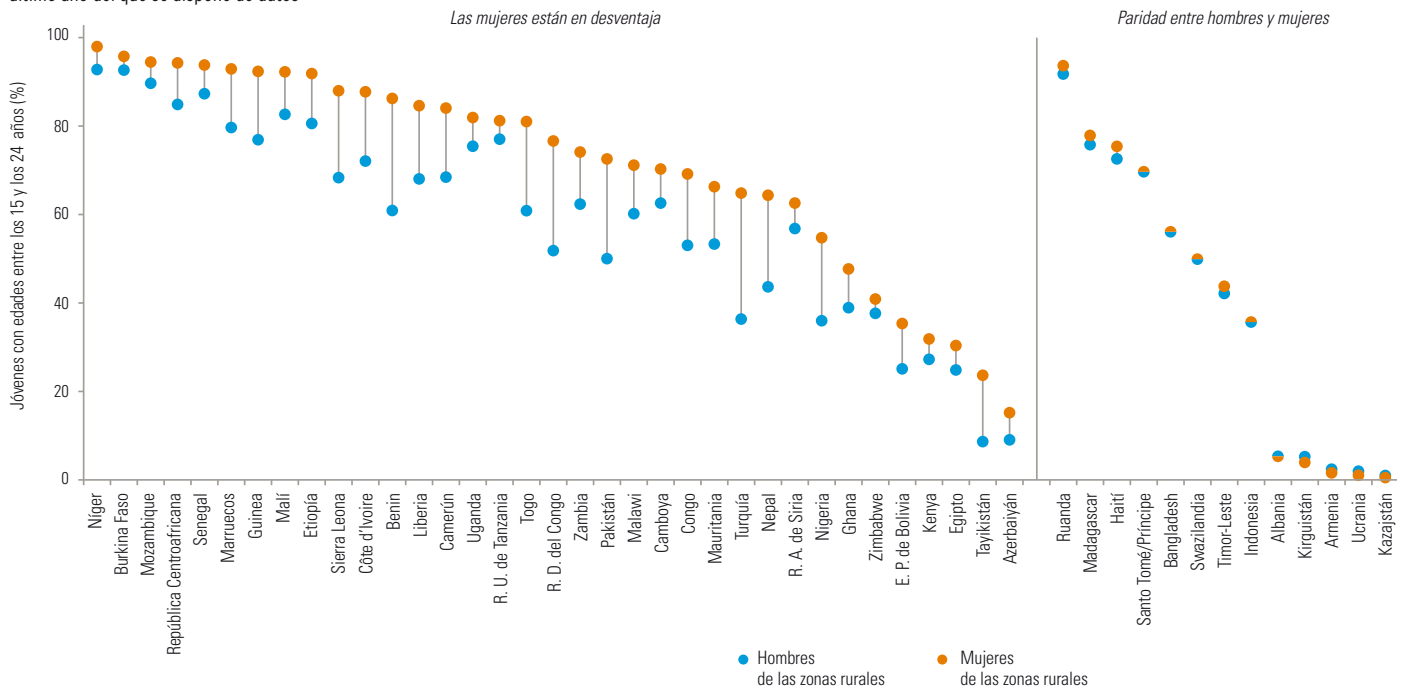
pequeños agricultores para mejorar su forma de ganarse la vida y asegurar cuotas más altas de seguridad alimentaria, al mismo tiempo que se protege el medio ambiente. Los acontecimientos recientes en la esfera de la producción y la comercialización de productos agrícolas parecen indicar que las posibilidades de trabajo van a ser más escasas y exigirán mayores competencias, de tal modo que el sector rural no agrícola va a convertirse en una fuente de trabajo cada vez más importante para los jóvenes de esas zonas, que necesitarán mejorar sus competencias para aprovechar al máximo las posibilidades que se ofrezcan.

Entre los jóvenes de las zonas rurales, las mujeres están más desfavorecidas que los hombres

Aunque los jóvenes que viven en la pobreza en las zonas urbanas pueden acusar un bajo nivel educativo (ver capítulo 6), los que carecen de competencias básicas son mucho más numerosos en las zonas rurales. Incluso para los jóvenes que han cursado el primer ciclo de la enseñanza secundaria, los planes de estudio no

Gráfico 7.1: Es más probable que las mujeres jóvenes de zonas rurales carezcan de competencias básicas

Porcentaje de jóvenes (entre 15 y 24 años de edad) que tienen menos del primer ciclo de la enseñanza secundaria, por sexo, en las zonas rurales de países seleccionados, último año del que se dispone de datos



Fuente: IEU (2012a).

están adaptados a menudo a las necesidades de la economía rural, y la calidad de la enseñanza se ve lastrada por las escasas infraestructuras y la falta de docentes cualificados (ver capítulo 5).

Entre los jóvenes de las zonas rurales, las mujeres están más desfavorecidas en la educación que los hombres. La brecha entre hombres y mujeres está más pronunciada en los países donde la mayoría de los habitantes de las zonas rurales no llega hasta el final del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Algunas mujeres que carecen de las competencias básicas no han sido escolarizadas nunca, y muchas otras no han terminado la enseñanza primaria. En Benin, Camerún, Liberia y Sierra Leona, un 85% de las jóvenes de las zonas rurales carecen de competencias básicas, frente a menos del 70% de los jóvenes. Aun en Turquía, país de ingresos medianos, las disparidades entre hombres y mujeres de las zonas rurales son considerables: el 65% de las jóvenes no termina el primer ciclo de la enseñanza secundaria, frente al 36% de los jóvenes. En algunos países, son más bien los hombres en las zonas rurales quienes carecen

de competencias básicas, pero en esos países los niveles generales de educación suelen ser más altos y la brecha entre hombres y mujeres menor (Figura 7.1).

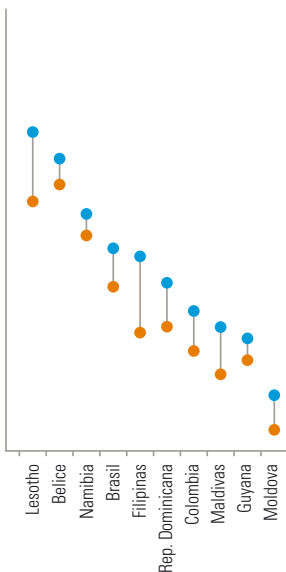
Las mujeres jóvenes que viven en la pobreza en zonas rurales se enfrentan a desventajas en la educación desde el inicio de los primeros años de escolarización, incluso en países donde se han hecho grandes progresos en la ampliación del acceso a la enseñanza primaria. En Kenya, por ejemplo, es muy probable que los jóvenes de hogares ricos, sean urbanos o rurales, hombres o mujeres, tengan al menos cuatro años de escolarización. Pero la situación es muy distinta para los que viven en hogares pobres de zonas rurales, y aún más si son mujeres. Entre los jóvenes pobres de las zonas rurales de Kenya, el 32% de las mujeres tienen menos de cuatro años de escolarización, frente al 16% de los hombres (UNESCO, 2012b). Las mujeres jóvenes de las minorías étnicas e indígenas se encuentran en una situación especialmente mala en esas zonas.

Las normas y prácticas sociales basadas específicamente en la distinción entre hombres y mujeres y la división del trabajo siguiendo esa distinción determinan las expectativas de las mujeres jóvenes influyendo en sus decisiones de participar en programas educativos y de formación. Por varias razones, esas barreras suelen ser especialmente pronunciadas en las zonas rurales.

Las normas tradicionales, las amenazas a la seguridad personal y la falta de transporte limitan con frecuencia la capacidad de las mujeres de dejar sus aldeas y asistir a programas de formación (Mujahid-Mukhtar, 2008). En Etiopía, la India y Viet Nam, el horario y la localización de la formación resultaron cruciales para conseguir que las mujeres participasen (Barwa, 2003; Danida, 2004; Women in Development, 2003). La posición de inferioridad de las mujeres en el seno del hogar les impide también participar en los programas de formación. En Uganda, por ejemplo, las leyes, normas y prácticas que estructuran la división del trabajo y la distribución de los recursos en el hogar son cruciales para que las mujeres de las zonas rurales dispongan del tiempo y el dinero necesarios para participar en los programas

Los programas de capacitación que no tengan en cuenta los retos a que se enfrentan las mujeres jóvenes es probable que fracasen

Los hombres están en desventaja



CAPÍTULO 7

de formación agrícola que se imparten en esas zonas (Wedig, 2012).

Es más probable que las mujeres jóvenes de las zonas rurales no sólo carezcan de competencias básicas, sino también que tengan los trabajos más duros, trabajando a menudo muchas horas por poco dinero. En el África Subsahariana, Asia Meridional, Asia Sudoriental y los Estados Árabes, hay un número excesivo de mujeres que trabajan en pequeñas propiedades y como peones agrícolas, lo que indica que las niñas y mujeres de las zonas rurales tienen escasas oportunidades económicas (FAO y otros, 2010).

Incluso aunque las mujeres jóvenes tengan las competencias necesarias, tienen que enfrentarse a la discriminación que limita el tipo de trabajo que pueden tener y su acceso a capital, lo que les supone un reto considerable a la hora de iniciar un negocio (Banco Mundial, 2006b). En Uganda, el número de mujeres que trabajan en los puestos peor pagados y en la agricultura a pequeña escala es desproporcionado. Dentro del sector de la agricultura, es más probable que las mujeres se dediquen a la comercialización y venta de cultivos que se utilizan como alimento, mientras que los hombres dominan la venta de cultivos comerciales de exportación, como el café, y eso aunque las mujeres contribuyan de forma muy amplia a la labor de producción del café (Wedig, 2012).

Los programas de capacitación que no tengan en cuenta los retos a que se enfrentan las mujeres jóvenes es probable que fracasen. Por ejemplo, en Papua Nueva Guinea, un Programa integrado de capacitación agrícola del USAID tuvo solamente un éxito limitado porque no tuvo en consideración las responsabilidades familiares de las mujeres. Los cursos de capacitación se organizaron fuera de la aldea durante tres días completos y las mujeres tuvieron muchas dificultades para viajar y organizar el cuidado de los niños (Cahn y Liu, 2008).

Mejorar la educación y las competencias de los jóvenes de las zonas rurales, y de las mujeres en particular, no sólo ampliaría sus posibilidades sino que podría incrementar también su productividad, con lo cual saldrían ganando sus familias y la economía en general. En las zonas rurales de China, los sueldos son muy

superiores para quienes ejercen una actividad no agrícola y que han cursado por lo menos unos años de educación secundaria (Qiang y otros, 2005).

Las pequeñas explotaciones son el principal medio de vida de muchos hogares pobres

No tenemos una explotación muy grande, lo justo para que mi familia pueda sobrevivir.
– un muchacho de Viet Nam

En los países pobres, la agricultura sigue siendo el principal medio de vida de muchas personas. Más del 80% de los hogares de las zonas rurales practican la agricultura en mayor o menor medida (FIDA, 2010). En 2005-2006, la agricultura generaba en Ghana, por ejemplo, cerca de la mitad del empleo total, una proporción similar a hace quince años. En Ruanda, la agricultura sigue siendo la fuente principal de empleo pese al descenso de la proporción de gente que trabaja en ese sector, desde el 90% en 2000 hasta el 77% en 2006 (Adams y otros, de próxima publicación).

Dado que es probable que la agricultura siga siendo fundamental para la economía de estos países, en la medida en que aumenten las presiones demográficas y medioambientales, es necesario encontrar formas sostenibles de utilizar unos recursos naturales cada vez más escasos para alimentar una población creciente, adaptándose al mismo tiempo a los efectos del cambio climático. Se espera que, en 2050, la población mundial llegue a los 9.000 millones de habitantes y que será necesario aumentar la producción de alimentos en un 70% (FIDA y otros, 2011). Sin embargo, las cosechas no mantienen el ritmo. En el África Subsahariana, las cosechas han permanecido estancadas desde los años 60 (Larsen y otros, 2009).

Al tiempo que crecía la población, las explotaciones han perdido tamaño (FIDA, 2010). Más de tres cuartas partes de las explotaciones agrarias de África y Asia son pequeñas (Collet y Gale, 2009). En el África Subsahariana, el 80% de las explotaciones (33 millones en total) tienen menos de 2 hectáreas (Agriculture for impact, 2012). Las tierras de cultivo se reparten a menudo entre los hijos herederos, de forma

La explotación agrícola media de China solo puede alimentar a tres personas

que las parcelas son cada vez más pequeñas (Eastwood y otros, 2004). Las parcelas, que ya de por sí eran pequeñas, pueden verse reducidas drásticamente en una o dos generaciones (Wedig, 2012).

Dos de los países más grandes del mundo tienen explotaciones del menor tamaño: en la India, entre 1970 y 2010, el tamaño medio de las explotaciones bajó de 2,3 a 1,4 hectáreas, y en China, el tamaño medio de las explotaciones en 2010 era de 0,6 hectáreas (Chand y otros, 2011). Para situar esos tamaños en su contexto, la explotación media en la India puede alimentar a seis personas y su equivalente en China a menos de tres. Aumentar la productividad de esas explotaciones y a la vez identificar otras fuentes de ingresos es clave para ayudar a los pequeños propietarios a asegurarse un medio de vida sostenible.

En algunos contextos, como algunos lugares de América Latina y Asia Meridional, la disminución del tamaño de las parcelas y el aumento del valor de la tierra hacen que haya explotaciones mayores en menos manos, y muchas personas sin tierra o prácticamente sin ella. En el Perú, por ejemplo, la disparidad en la propiedad de las tierras es ahora mayor que antes de las reformas agrarias de los años 70 (FIDA, 2010). Se registra también una tendencia en algunos lugares del mundo hacia una intensificación de la agricultura. Como resultado del cambio climático, de la rápida urbanización y de la demanda creciente de recursos naturales, algunos gobiernos están alquilando o vendiendo tierras a compañías e inversores extranjeros para plantaciones de árboles, cultivos para biocombustible y cultivos de alimentos.

La India, por ejemplo, empezó a hacer publicidad en marzo de 2012 de alianzas entre el sector público y el privado para el “desarrollo integrado de la agricultura”, en las que empresas privadas establecerían acuerdos hasta con 10.000 pequeños agricultores para cultivar a gran escala (India Department of Agriculture and Cooperation, 2012). Los avances tecnológicos en la agricultura han llevado a cultivos intensivos muy grandes en algunos países de ingresos medianos, como el Brasil (Laabs y otros, 2001). Es probable que esas tendencias reduzcan el número de trabajadores necesarios y aumenten

el nivel de competencias requeridas. Para los que se quedan sin tierra y con un bajo nivel de competencias será aún más esencial que aumenten sus posibilidades de trabajo no agrícola, lo que incluye mejorar su base de competencias.

Los jóvenes de las zonas rurales que han adquirido competencias básicas tienen más posibilidades de encontrar un trabajo no agrícola. Muchos hogares pobres de las zonas rurales compaginan el trabajo en pequeñas explotaciones con trabajo no agrícola para completar su sustento. En el África Subsahariana y en ciertos lugares de Asia, la parte de ingresos no agrícolas está aumentando (FIDA, 2010). En el este de Uganda, por ejemplo, aproximadamente el 30% de los pequeños cultivadores de café también dependen de un trabajo por cuenta propia no agrícola y de un salario ajeno a la agricultura (Wedig, 2012). Es necesario fomentar el empleo no agrícola en las zonas rurales y mejorar las condiciones para la actividad empresarial fuera de la agricultura para satisfacer las aspiraciones de los jóvenes de las zonas rurales, en especial ahí donde está disminuyendo el tamaño de las explotaciones.

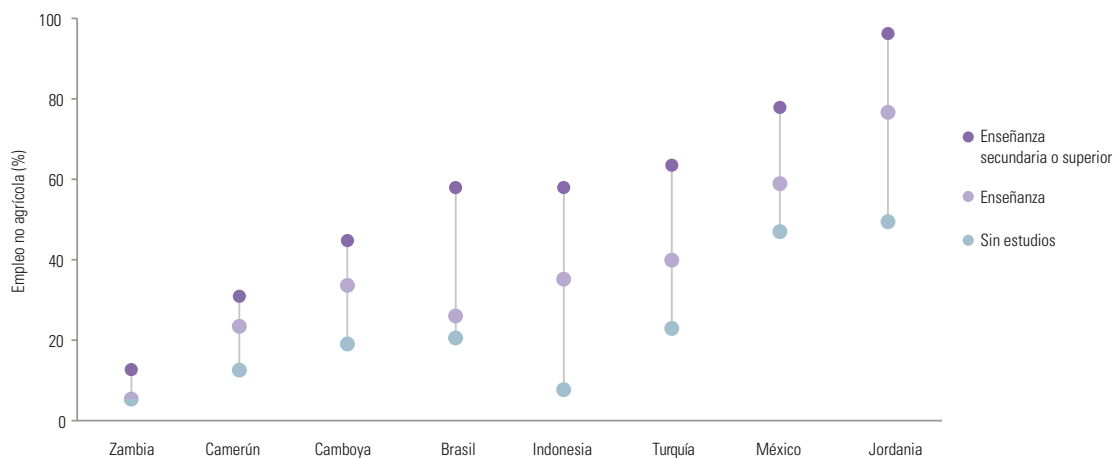
Los hechos probados en quince países demuestran que es más probable que los cabezas de familia jóvenes tengan una actividad no agrícola que los cabezas de familia de mayor edad (Davis y otros, 2007). La educación es una condición importante para que los jóvenes hagan el tránsito hacia el trabajo no agrícola. En ocho países analizados en este Informe, cuanto más alto es el nivel de educación, más posibilidades existen de que un joven ocupe un empleo no agrícola, con pautas semejantes para hombres y mujeres. En Turquía, el 23% de quienes carecen de educación trabajan en actividades no agrícolas, frente al 40% de quienes han cursado la enseñanza primaria y el 64% de quienes tienen por lo menos la enseñanza secundaria (Figura 7.2).

Los que hacen el tránsito hacia un trabajo no agrícola pueden esperar un sueldo mejor. La media de ingresos, en Ghana y Ruanda, es el doble en el sector no estructurado que en la agricultura (Adams y otros, de próxima publicación).

Un joven de una zona rural con más educación tiene más probabilidades de encontrar un trabajo no agrícola

Gráfico 7.2: Los jóvenes de las zonas rurales mejor educados suelen tener un trabajo no agrícola

Tasa de jóvenes (entre 15 y 24 años de edad) con un empleo no agrícola, en zonas rurales, según el nivel educativo, determinados países, último año del que se dispone de datos



Nota: Los datos de México corresponden a las zonas "menos urbanizadas".

Fuente: Understanding Children's Work (2012).

Responder a las necesidades de capacitación en las zonas rurales

Como los hechos así demuestran en algunas economías en crecimiento, pueden obtenerse considerables beneficios si se promueve la formación de competencias como parte del desarrollo de las zonas rurales. En China, a partir de finales de los años 70, la atención prestada al aumento de la productividad de los pequeños agricultores y al trabajo no agrícola por cuenta propia resultó crucial para luchar contra la pobreza (Ravallion, 2009). La inversión pública destinada a actividades no agrícolas vino acompañada de inversión en educación y formación en las zonas rurales, lo que ayudó a que las personas marginadas en esas zonas tuviesen acceso a fuentes de ingresos no agrícolas.

Dar prioridad en las estrategias nacionales a las competencias de los jóvenes en las zonas rurales

A pesar de la contribución potencial de las competencias al desarrollo de las zonas rurales, muchos países no han prestado suficiente

atención a la formación. De las 46 políticas y estrategias analizadas para este informe, solo la mitad aproximadamente contemplaban las necesidades de formación de los jóvenes de las zonas rurales, y en muchas faltaban iniciativas que se centrasen en esas zonas (Engel, 2012). Los esfuerzos por ofrecer más formación a la población rural forman parte con frecuencia de compromisos más generales de ampliar el desarrollo de competencias de los grupos marginados y fallan a la hora de reconocer las necesidades específicas de las zonas rurales.

En muchos países, en el sector de la agricultura hay un gran número de trabajadores en trabajos que requieren pocas competencias y que se pagan poco. Ello pone de manifiesto la necesidad de que haya no solo un desarrollo de competencias que mejore la productividad agrícola sino también un aumento de la inversión en formación que produzca más puestos de trabajo, y de mejor calidad, en la economía no agrícola de las zonas rurales. Sin embargo, cuando los planes de formación abordan las necesidades de las zonas rurales, suelen omitir el trabajo no agrícola.

Etiopía ha desarrollado recientemente un plan ambicioso: el Marco de políticas e inversión del sector agrícola 2010-2020, dirigido por el

Los programas flexibles para las mujeres jóvenes de las zonas rurales ayudan a compaginar la formación con otras obligaciones

Recuadro 7.1: Una segunda oportunidad para los jóvenes que abandonaron la enseñanza primaria en Malawi

En Malawi, aproximadamente el 85% de la población vive en zonas rurales, y fuentes gubernamentales cifran en el 60% la población de esas zonas que es “pobre” o “muy pobre”. Más de la mitad de la población tiene menos de 18 años, y la mayoría de los jóvenes trabajan en la agricultura de subsistencia de forma no remunerada. Los jóvenes son especialmente vulnerables al VIH/SIDA. Se estima que anualmente se producen 110.000 nuevas infecciones, de las cuales al menos la mitad se dan entre jóvenes de 15 a 24 años.

En este contexto, terminar la enseñanza primaria es un reto importante. En 2009, casi la mitad de los niños que comenzaron la enseñanza primaria la abandonaron. Solo una pequeña proporción llegó a la enseñanza secundaria. Se contabilizaron 319.000 adolescentes no escolarizados, cifra muy elevada para un país pequeño.

Para ofrecer a los jóvenes una oportunidad de adquirir competencias, el Gobierno creó, con el respaldo inicial de donantes, el programa de Educación básica complementaria, que ahora ya se ha generalizado en la actuación del Gobierno. El programa va destinado a adolescentes de entre 9 y 17 años de edad que no han sido matriculados nunca o que abandonaron antes de terminar el quinto curso.

El programa piloto se lanzó en 2006 en tres distritos. En 2011, el programa funcionaba en seis distritos rurales con tasas de abandono muy elevadas y de él se beneficiaban 10.000 niños y adolescentes; en 2012 se extenderá que funcione a nivel nacional. Atrajo a muchos jóvenes, de los cuales más de la mitad en la fase inicial tenían 14 años o más. El programa se centró con éxito en los grupos marginados. Casi uno de cada cinco participantes no había ido nunca a la escuela. La mayoría provenía de hogares muy pobres. Aproximadamente la mitad de los educandos más mayores eran huérfanos, y entre las mujeres jóvenes, algunas estaban casadas y con hijos a su cargo, aunque de los participantes más mayores solo un tercio aproximadamente eran mujeres.

Los responsables del programa son ONG locales, que reclutan y forman a facilitadores locales de menos de 35 años que tengan un certificado de escolarización secundaria. El reclutamiento local proporciona puestos de trabajo y modelos a seguir para los jóvenes pobres locales. El tamaño de las clases del programa es menor que el de las escuelas primarias formales. Los centros de enseñanza están situados en el centro de los pueblos y son gestionados por la comunidad.

El plan de estudio incluye competencias básicas en lectura, escritura y aritmética, basándose en el plan de estudio de primaria, así como competencias más prácticas, tales como la agricultura y el medio ambiente, competencias para ganarse la vida y tener una actividad empresarial, llevar una vida saludable y comportarse como ciudadano. El curso está pensado para que los egresados que han seguido el programa durante los tres años que dura puedan, si así lo desean, entrar en 6º curso de la educación formal.

Los educandos más mayores son los más interesados en aprender competencias básicas en lectura, escritura y aritmética, pues cerca del 84% declaran que ese es su objetivo. La mayoría dijeron que querían utilizar esas competencias para buscar un empleo o iniciar un negocio, pero eso resultó difícil. El plan original era proporcionar formación por medio de los artesanos locales en competencias para ganarse la vida, como la alfarería, la tejeduría, la fabricación de mangos para azadas y escobas, y la reparación de radios. Pero los artesanos querían cobrar y tampoco fue siempre posible encontrar y comprar los materiales necesarios. Como consecuencia, a menudo se saltaron las demostraciones de competencias prácticas. Algunos jóvenes querían formación en competencias técnicas y profesionales (tales como la carpintería y el trabajo con metal) que estaban más allá del alcance y del presupuesto del programa. Esa limitación a nivel práctico pudo haber contribuido a que algunos jóvenes más mayores lo abandonaran.

A pesar de esos problemas, el programa tuvo éxito a la hora de conseguir que los jóvenes adquiriesen competencias básicas, y los participantes obtuvieron a menudo mejores resultados que los niños escolarizados en los establecimientos de educación formal. Más de la mitad de los educandos del primer ciclo de tres años terminaron el programa o lo dejaron antes para (re-)ingresar en la enseñanza primaria. De los que terminaron los tres años del programa, el 40% pasó a un nivel en aritmética equivalente al 5º curso del plan de estudio formal. En contraste, un informe reciente del SACMEQ (Consortio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación) concluía que menos del 1% de los alumnos del 5º curso alcanzaba el nivel de competencias exigido en matemáticas.

Fuente: Jere (2012).

En Malawi, los jóvenes que participaron en los programas de segunda oportunidad obtuvieron a menudo mejores resultados que los niños de la enseñanza primaria

Recuadro 7.2: Dotar de competencias a las adolescentes de zonas rurales de Egipto

En Egipto, la población adolescente en la actualidad es mayor que nunca: más de 13 millones de niños y niñas que tienen entre 11 y 19 años de edad. A pesar de los avances importantes de la escolarización en la enseñanza primaria, muchos jóvenes, y en particular las niñas y mujeres de las zonas rurales, se han quedado prácticamente fuera. En 2008, en las zonas rurales, el 20% de las mujeres con edades entre 17 y 22 años tenían menos de dos años de escolarización. Es probable que muchas de ellas se casen jóvenes.

En 2001, una coalición de ONG internacionales lanzó el programa Ishraq para ofrecer capacitación a 277 niñas no escolarizadas de 13 a 15 años de edad por medio de un proyecto piloto. Los diseñadores del programa comprendieron que, en ese contexto muy conservador, los padres tendrían que aceptar el tipo de competencias que se enseñarían a sus hijas. La lectura, la escritura y la aritmética eran de las más aceptadas y solicitadas. Se dispuso un "lugar seguro" en todas las comunidades para que las niñas pudiesen ir, cuatro veces a la semana durante los treinta meses que duraba el proyecto, a recibir formación para ser miembros activos de sus comunidades y tener un ingreso.

El programa enseñaba también a los niños, los padres y los líderes de la comunidad a permitir que las niñas tuviesen mayor libertad para formarse y entrar en el mundo del trabajo. Además, para obtener un mayor apoyo, el programa Ishraq funcionaba también a nivel de las autoridades locales y del ministerio nacional.

La participación en el programa piloto aumentó considerablemente las competencias en lectura, escritura y aritmética.

De las participantes que se presentaron a los exámenes del Gobierno de lectura y escritura, el 92% los aprobaron, y el 69% de las que terminaron el programa ingresaron o volvieron a ingresar en el sistema de educación formal. Las creencias negativas arraigadas entre las propias niñas y sus familias disminuyeron significativamente y las niñas pudieron disfrutar de una mayor libertad. La proporción de niñas que declararon que querían casarse antes de los 18 años cayó del 26% antes del programa al 2% entre las que lo terminaron. En definitiva, las niñas consiguieron un mayor empoderamiento y estar listas para desempeñar un papel productivo como miembros de la familia y la sociedad.

Solamente el 18% de las 277 participantes iniciales siguió cursos de competencias profesionales y, tras una evaluación del programa, se constató que debía reforzarse ese campo. Algunas querían formación de electricistas, pero la mayoría estaba interesada en ocupaciones más tradicionalmente vinculadas a la mujer, como la peluquería.

El éxito general del programa hizo que se extendiera y, en la actualidad, se benefician de él al menos 2.500 niñas de cincuenta pueblos. El reto es garantizar que se llegue a más niñas, dado el número elevado de ellas en las zonas rurales de Egipto que todavía no terminan la enseñanza primaria.

Fuente: Brady y otros (2007); Ishraq (2010); UNESCO (2012b).

Aprendiendo de la experiencia, el Programa Red de Seguridad Productiva de Etiopía incluye ahora actividades de capacitación

Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (Ethiopia MoARD, 2010). El objetivo del plan es aumentar la productividad de las pequeñas explotaciones para reducir la pobreza en las zonas rurales y mejorar la seguridad alimentaria. Se propone ampliar la investigación y la formación en agricultura, lo que incluye el despliegue de al menos 54.000 agentes de extensión agraria y la creación de 18.000 centros de formación agrícola. Otro aspecto positivo del plan es el acento puesto en romper las divisiones entre hombres y mujeres, lo que incluye garantizar que las mujeres reciban formación.

En las zonas rurales hacen falta sistemas de información sobre el mercado de trabajo

para asesorar y responder a las necesidades cambiantes de competencias pero, en muchos países de ingresos bajos y medianos, dichos sistemas son inadecuados o inexistentes (Sparreboom y Powell, 2009). A menudo, el análisis de las necesidades de formación en las zonas rurales se hace esporádicamente o no se hace nunca.

Indonesia nos da un ejemplo de un país de ingresos medianos que está respondiendo a ese reto. Aproximadamente la mitad de la población vive en zonas rurales (Statistics Indonesia, 2012). Del 82% de trabajadores pobres que viven en esas zonas, más de dos tercios están empleados en la agricultura (ADB y otros, 2010). Como parte

del Plan maestro para la aceleración y expansión del desarrollo económico 2011-2025 de Indonesia, los Ministerios de Educación Nacional y Cultura y el Ministerio de Coordinación para Asuntos Económicos han empezado a abordar la necesidad de hacer mejores análisis del mercado de trabajo, tanto en las zonas rurales como en las urbanas (Indonesia Coordinating Ministry for Economic Affairs, 2011). Además, desde 2010, se han tomado medidas en dos regiones piloto para mejorar la disponibilidad y el uso efectivo de los datos del mercado de trabajo, pero es necesario elevar los esfuerzos porque la base de datos de ese mercado de trabajo inmenso es todavía insuficiente (Wedig 2010a).

Proporcionar competencias básicas a todos los jóvenes de las zonas rurales

Lograr que todos los jóvenes tengan acceso a las competencias básicas es un reto inmenso en las zonas rurales debido a la dispersión de las poblaciones y al hecho de que son muy numerosas. No obstante, es improbable que los jóvenes que carecen de las competencias básicas se beneficien de los programas de capacitación que requieren que se disponga de la capacidad para acceder y procesar la información y para adoptar nuevas tecnologías que permitan un trabajo productivo. Ampliar la cobertura de la enseñanza primaria y secundaria formal y mejorar su pertinencia con respecto a los entornos rurales son prioridades esenciales.

Para maximizar el impacto de los planes de mejora de las competencias de los jóvenes de zonas rurales, estos planes han de combinarse con otras estrategias de reducción de la pobreza. Los jóvenes de zonas rurales no solo necesitan programas de segunda oportunidad que aborden sus carencias en lectura, escritura y aritmética, sino también programas que ofrezcan otras competencias más allá de las básicas para que puedan mejorar sus posibilidades de salir de la pobreza, implicándose de forma productiva en actividades agrícolas y no agrícolas.

Ofrecer una segunda oportunidad a los jóvenes de las zonas rurales

Muchos jóvenes de zonas rurales, y las mujeres en particular, necesitan mejorar sus competencias en lectura, escritura y aritmética como primer paso para poder beneficiarse de otros programas de desarrollo de competencias agrícolas y no agrícolas. Las organizaciones

no gubernamentales (ONG) ofrecen muchos programas de segunda oportunidad con un planteamiento flexible y orientados hacia las competencias prácticas. Diseñados por organizaciones pequeñas, que trabajan a nivel local, dichos programas adaptan a menudo el contenido de la formación y los métodos para impartirla a las necesidades locales.

Los programas a media jornada que utilizan las instalaciones locales ayudan a mejorar la participación, pues se adaptan a las limitaciones locales en cuanto a horarios, movilidad y financiación. La flexibilidad de los programas diseñados localmente puede ser especialmente benéfica para las mujeres jóvenes de las zonas rurales, quienes tienen a menudo que encontrar un equilibrio entre la formación y otros compromisos que suponen muchas horas de trabajo. El programa de Educación básica complementaria de Malawi es un ejemplo del enfoque de ampliación de las competencias básicas a los jóvenes de las zonas rurales que han abandonado la enseñanza primaria (Recuadro 7.1).

Es probable que las mujeres jóvenes, para responder a la discriminación y a otros retos, necesiten un tipo de apoyo más específico. En Egipto, el programa Ishraq da un ejemplo positivo de cómo aumentar las posibilidades de las mujeres jóvenes de tener un desarrollo de competencias en un contexto especialmente conservador (Recuadro 7.2). Asegurar una fuerte participación local y adaptar los enfoques de aprendizaje al contexto local contribuyó al éxito del programa.

A pesar del potencial de los programas de segunda oportunidad, su impacto ha sido limitado. Son numerosos, están mal coordinados y a menudo son pequeños, por lo que con frecuencia se dispone de poca información sobre su calidad y sobre los resultados en el mercado de trabajo. Los programas no ofrecen siempre certificados, y eso puede ser la causa de que los participantes no puedan ingresar de nuevo en el sistema educativo u obtener buenos puestos de trabajo.

Combinar la capacitación con otro tipo de apoyo para resolver múltiples desventajas

Una estrategia importante para tratar de resolver las numerosas formas de desventaja

En Bangladesh, los más pobres obtuvieron mayores beneficios de la microfinanciación gracias a la capacitación

Recuadro 7.3: El BRAC se enfrenta a las múltiples facetas de la pobreza mediante la formación

El BRAC ha sido pionero en aportar enfoques innovadores para la reducción de la pobreza en las zonas rurales, con una variedad de programas que tratan de resolver simultáneamente los múltiples obstáculos que impiden a los jóvenes salir de la pobreza en esas zonas. Debido a las desventajas específicas a las que se enfrentan las mujeres jóvenes, los programas han puesto el acento en sus necesidades. Tomando como base el éxito de sus programas en Bangladesh, el BRAC los está llevando a otras partes del mundo, incluida el África Subsahariana.

En Bangladesh, aproximadamente el 20% de los hogares en las zonas rurales vive en una extrema pobreza. Sus miembros padecen una persistente inseguridad alimentaria, no poseen tierras cultivables ni recursos, y a menudo son analfabetos y propensos a las enfermedades. Las mujeres sufren con frecuencia la discriminación por ser mujeres, lo que limita sus posibilidades de tener una actividad que les genere ingresos. Las mujeres están a cargo de un número desproporcionado de los hogares más pobres.

El programa llamado Desafío a las fronteras de la reducción de la pobreza nació de la experiencia del BRAC con los hogares más pobres, a los que les resultaba difícil participar y beneficiarse de la microfinanciación. Las personas que viven con menos de un dólar de los EE.UU. al día suman menos de la mitad de quienes obtienen microfinanciación, y necesitan formación para sacar algún tipo de beneficio de los recursos o del crédito obtenido por esa vía. El programa aporta activos que permiten obtener ingresos a la población más pobre (los que viven con menos de 0,35 dólares de los EE.UU. al día) de las zonas rurales de Bangladesh, normalmente dándolos a las mujeres, y capacitándolas para que puedan aprovechar esos activos al máximo. Por ejemplo, una mujer extremadamente pobre podría recibir una vaca y ayuda económica en la forma de un pequeño estipendio semanal durante un breve período de tiempo o hasta que el activo empiece a generar ingresos. También se les ofrece formación para saber cómo comercializar sus productos y emplear la microfinanciación. El programa se implementó a gran escala: iniciado en 2002 en 3 distritos piloto con 5.000 hogares, creció hasta abarcar en los cuatro años siguientes 15 distritos y 100.000 hogares.

Las evaluaciones del programa entre 2002 y 2008 indicaban que había tenido unos efectos de cambio duraderos en la condición económica de los hogares beneficiarios. El programa había tenido éxito a la hora de fijar inicialmente quiénes serían los beneficiarios, y las ganancias obtenidas

han sido considerables y no han mermado con el tiempo. Entre 2002 y 2008, los ingresos por cada miembro del hogar prácticamente se han triplicado.

La formación es fundamental en estos resultados, al garantizar que los beneficiarios aprovechan el potencial de unos activos de gran calidad, como las vacas Jersey, que producen más leche que las de la raza tradicional de Asia Meridional a las que están acostumbrados los beneficiarios. También se ha comprobado que la formación empresarial y comercial ayuda a los beneficiarios a maximizar sus ganancias. El apoyo se mantiene durante al menos dos años para asegurarse de las lecciones se han aprendido.

Otro enfoque del BRAC es ofrecer a las adolescentes, y en particular a las que no están escolarizadas, una serie de apoyos, entre los cuales la capacitación. Aunque planteado inicialmente en Bangladesh, el enfoque ha sido adaptado a los contextos pobres de las zonas rurales en el África Subsahariana. En Uganda, el Programa de empoderamiento y medios de vida para los adolescentes se creó para reforzar o volver a introducir las competencias en lectura, escritura y aritmética, y para ofrecer a las niñas un espacio seguro. Las niñas recibían capacitación para la vida y habilidades prácticas, junto con formación para ayudarlas a ganar y gestionar el dinero que obtuviesen de ocupaciones tales como la peluquería, la confección de prendas, las tecnologías de la información, la agricultura, la cría de aves de corral y el pequeño comercio. En las zonas escogidas, se crearon 690 clubes de adolescentes abiertos a niñas y mujeres de 13 a 22 años de edad.

Durante los dos años del programa, el número de participantes que se involucraron en actividades generadoras de ingresos se dobló, frente al aumento de solo un 4% entre quienes no participaron. Las niñas se involucraron en la cría de aves, la elaboración de alimentos y el pequeño comercio. Mejoraron sus nociones financieras. Aumentaron considerablemente los préstamos para actividades generadoras de ingresos, lo mismo que su ahorro. Por ejemplo, antes de participar en el programa, el 23% de las niñas decía tener ahorros, frente al 34% tras su participación. El programa parece tener un amplio efecto positivo en la iniciativa empresarial de los participantes, y algunos pudieron prestar dinero a sus propias familias.

Fuentes: Abed (2009); Bandiera y otros (2011); BRAC (2011a, 2011b); Improving Institutions for Pro-Poor Growth (2011); Krishna y otros (2010); Rural Poverty Portal (2012a, 2012b).

Los pequeños agricultores necesitan competencias empresariales y financieras

que mantienen en la pobreza a las poblaciones de las zonas rurales es combinar la microfinanciación o la protección social con programas de desarrollo de competencias, incluidas nociones en lectura, escritura y aritmética así como competencias para ganarse la vida. Los programas que han tenido éxito han conseguido transformar las vidas de los pobres mejorando la base de sus recursos, al dotarles de competencias que les permiten diversificar su uso y mejorar su acceso a los mercados. La combinación de la capacitación con la microfinanciación o la protección social puede también reforzar la capacidad de los jóvenes de zonas rurales para encontrar un trabajo no agrícola o para emprender un negocio. El BRAC, una ONG asentada en Bangladesh, ha sido pionero en ese campo. Sus programas han logrado sumar al apoyo para resolver necesidades inmediatas, capacitación y pequeñas donaciones y transferencias de activos para crear pequeñas empresas (Recuadro 7.3).

Lo más frecuente es que los programas de protección social no incorporen suficientemente actividades de capacitación. La experiencia inicial con el Programa Red de Seguridad Productiva de Etiopía indicó que sus resultados podrían ser mejores y durar más tiempo si la capacitación formaba parte integrante del mismo. Este es el programa de protección social más amplio del África Subsahariana, ya que cuenta aproximadamente con ocho millones de beneficiarios (cerca del 9% de la población de Etiopía), y ofrece transferencias de dinero para que las familias puedan comprar alimentos y adquirir medios de producción (USAID, 2012). Estaba previsto que el crédito fuera parte del programa pero este no incluía en sus primeras fases una formación que ayudase a los que no tenían educación a sacar mejor partido del préstamo (Slater y otros, 2006). Aprendiendo de la experiencia, el Gobierno decidió invertir más en formación. En 2008, dos tercios de los agricultores confirmaron que habían asistido a programas de formación y un tercio estaba aplicando nuevas técnicas a sus cultivos (Banco Mundial, 2011b). Entre los resultados positivos cabe destacar la regeneración ambiental, el mayor acceso al agua y el uso extendido de sistemas de riego a pequeña escala. Pero se podría hacer más si se aumentase la inversión

en capacitación (Slater y otros, 2006; Banco Mundial, 2011b).

La combinación de formación con microfinanciación puede tener beneficios particulares para las mujeres, al dotarlas de mayor control sobre los recursos. En Nepal, a principios de los años 90 se inició, con fondos del Banco Mundial, el Proyecto de comercialización de productos agrícolas. Uno de sus subproyectos, el Programa de empoderamiento de la mujer, pretendía ofrecer alfabetización y nociones financieras a las mujeres de las comunidades rurales para permitirles ser independientes de sus parientes varones. El proyecto facilitaba la formación entre las mujeres de grupos de ahorro y préstamo y les proporcionaba la formación necesaria para que sus miembros pudiesen sacar provecho de su puesta en funcionamiento. Las clases de lectura y escritura formaban una parte integrante del apoyo y la formación que se ofrecían. El programa tuvo mucho éxito desde el punto de vista del ahorro y los préstamos recibidos por los miembros, incumpliendo sus obligaciones solo un 4% de los grupos que recibieron préstamos. El programa duró tres años; el objetivo era que los grupos fuesen autosuficientes. De las 130.000 mujeres, más de 74.000 aprendieron a leer y escribir gracias al programa (Ashe y Parrott, 2001).

En las zonas rurales de Uganda, se ofreció a las mujeres casadas la posibilidad de pedir préstamos a través de un modelo de banco comercial de microfinanciación en los pueblos promovido por el gobierno y que ahora ya se ha generalizado. Se había realizado un estudio exhaustivo de un modelo de microfinanciación: un pequeño "banco del pueblo" que pertenece, es usado y controlado por los miembros pero que mantiene todavía su orientación comercial. El programa proporcionaba formación en las normas y procedimientos de crédito, la disciplina del ahorro y la gestión empresarial. Como resultado, las mujeres pudieron iniciar sus propios negocios, ser menos dependientes de sus maridos e incluso a veces ofrecerles un puesto de trabajo. Muchas mujeres no solo se familiarizaron con los microcréditos y el ahorro sino que también desarrollaron diversas estrategias de ahorro, como comprar ganado a sabiendas de que luego sería un recurso

En el África Subsahariana, las escuelas de campo para agricultores benefician a los agricultores pobres que han recibido poca educación

productivo. También decidieron invertir en la educación de sus hijos, lo que se debe con probabilidad a su mejor conocimiento de las finanzas y la gestión (Lakwo, 2006).

Aportar competencias suplementarias a los jóvenes de las zonas rurales

Para que los jóvenes se sientan atraídos por el trabajo en las zonas rurales, es indispensable impartir una formación que vaya más allá de las competencias básicas, a fin de que los pequeños agricultores puedan aumentar la productividad agrícola y los trabajadores no agrícolas puedan mejorar sus competencias empresariales y financieras.

Ampliar las competencias agrícolas y empresariales de los pequeños agricultores

La agricultura a pequeña escala puede ser productiva y una fuente viable de ingresos suficientes si los agricultores tienen las competencias adecuadas. El cambio hacia una biodiversidad agrícola, que halle la correcta combinación de cultivos, árboles y animales en un sistema integrado puede hacer rentable la agricultura a pequeña escala (PNUMA y otros, 2008).

Para salir adelante con la agricultura, los jóvenes necesitan muchos tipos de competencias además de nociones en lectura, escritura y aritmética. Necesitan formación sobre qué cultivar, qué recursos emplear y en qué cantidades, cómo hacer frente a los retos medioambientales, y cómo emplear de forma más eficaz los recursos escasos como el agua (Collett y Gale, 2009).

Los pequeños agricultores en los países de bajos ingresos necesitan también mejorar sus competencias empresariales y financieras (Collett, 2010). Aunque la producción de alimentos es fundamental para los hogares, los pobres de las zonas rurales también venden cultivos comerciales en los mercados locales, regionales y nacionales, y por ello necesitan competencias empresariales para defender mejor sus intereses. La constitución de asociaciones puede ayudar a los pequeños agricultores a adquirir competencias y al mismo tiempo hacerse oír mejor (Chuhan-Pole y otros,

2011). Las escuelas de campo para agricultores y las cooperativas son dos ejemplos de este tipo de enfoque.

Las escuelas de campo para agricultores favorecen la difusión de conocimientos y estimulan la productividad

Los servicios de extensión agraria, que juegan un papel importante a la hora de ofrecer conocimientos y competencias a los agricultores, han solido beneficiar a los agricultores más ricos y a los educados. En Uganda, por ejemplo, se han centrado en agricultores que podían convertirse en grandes productores de cosechas de exportación, mientras que los agricultores más pobres y reacios al riesgo obtuvieron pocos beneficios (Wedig, 2010b). Es fundamental garantizar que los servicios de extensión ofrecen a los pequeños agricultores, incluidos los que han tenido una escasa escolarización formal, una oportunidad de mejorar su capacidad de iniciativa empresarial agrícola, y su gestión, comercialización y organización de una producción agrícola.

Las escuelas de campo para agricultores son una respuesta adecuada al limitado alcance y la falta de sostenibilidad financiera de muchos sistemas de extensión del sector público. En esos programas de temporada, los agricultores se reúnen periódicamente para aprender nuevas técnicas agrícolas. El enfoque surgió en Indonesia, en 1989, para ayudar a detener el uso de pesticidas altamente tóxicos que estaban haciendo peligrar la salud de los agricultores y el éxito de sus cosechas (Braun y Duveskog, 2008). Esos programas funcionan en la actualidad en al menos 86 países, y han contribuido a aumentar la productividad agrícola. Las escuelas reúnen a grupos de pequeños agricultores para abordar asuntos como la cría de animales, la agricultura orgánica, la gestión del suelo y de las aguas subterráneas, y la comercialización. Los agricultores están implicados en el diseño e implementación de los programas de desarrollo de competencias, lo que ayuda a garantizar que sean pertinentes y económicamente viables. En Indonesia, la larga experiencia con escuelas de campo para agricultores demuestra que estos pueden maximizar los beneficios de las competencias que adquieren si comparten sus conocimientos y experiencias (Feder y otros, 2004; Van der Berg y Jiggins, 2007).

En Burkina Faso se ha utilizado la radio para hacer llegar la formación a más agricultores

En el África Subsahariana, las escuelas de campo para agricultores han tenido unos efectos muy benéficos para los agricultores pobres que tuvieron una escasa escolarización formal o no la tuvieron nunca. En 2003, la región contaba con al menos 1.000 escuelas de este tipo, y hubo 30.000 egresados solamente en Kenya. En Kenya, Uganda y la República Unida de Tanzania, se comprobó que en concreto los jóvenes participaban en las escuelas de campo para agricultores, lo que demuestra que esas escuelas pueden promover las nuevas tecnologías agrícolas entre ellos. Aproximadamente la mitad de los participantes eran mujeres. En Kenya y Uganda, cerca del 70% de los participantes habían cursado solo la enseñanza primaria. En la República Unida de Tanzania, la proporción era del 80%. Los miembros de los grupos de ahorro y crédito y otros grupos de agricultores parecían más dispuestos a participar, lo que indica la importancia de conectar las escuelas con otros servicios rurales. Sin embargo, los hogares más pobres y los encabezados por mujeres puede que sean incapaces de participar, debido a la pequeña cantidad que hay que pagar y a la poca flexibilidad para asistir a las escuelas si trabajan en las explotaciones de otras personas.

En general, las escuelas de campo para agricultores han logrado mejoras importantes de la productividad y los ingresos. El planteamiento ha sido especialmente beneficioso para quienes tenían un nivel bajo en lectura y escritura. El valor de los cultivos por acre aumentó en promedio en un 32% en los tres países y en un 253% para quienes no habían recibido ninguna educación formal. Los ingresos aumentaron en promedio en un 61% y en un 224% para las familias cuyos jefes no habían tenido experiencia previa de escolarización (Davis y otros, 2010).

Las cooperativas ponen al alcance de los agricultores competencias y conocimientos muy pertinentes

En Uganda Oriental, las cooperativas agrícolas son un medio importante para hacer llegar la formación a los pequeños productores de café. Los agricultores (normalmente pequeños propietarios) pueden acceder a la formación gracias a su condición de miembros de las cooperativas. Mucha de la formación que las ONG y otras entidades ofrecen a los agricultores

se centra en las competencias agrícolas, mientras que la formación que ofrecen las cooperativas es más general, abarcando competencias empresariales, organizativas y de otro tipo.

Por ejemplo, la formación de competencias agrícolas que ofrece Gumutindo Coffee Cooperative Enterprise, un productor de Comercio Justo de café arábica orgánico certificado, ayuda a los pequeños agricultores a conseguir y mantener el certificado de cultivo orgánico a la vez que se aumenta la productividad a largo plazo. Los agricultores reciben sesiones breves de formación, y algunos manifiestan un deseo fuerte de continuar. La formación es muy pertinente en la medida en que forma parte de la vida laboral. Las cooperativas invierten en infraestructuras locales, como carreteras, almacenes, dispensarios y reparaciones de las escuelas. También facilitan la inversión en grupo para conseguir equipo técnico o para aunar estrategias de mercado, y ayuda a asegurar buenos precios de mercado a cambio de una módica cantidad (Wedig, 2010b, 2012).

Utilizar la tecnología de la información y la comunicación para mejorar las competencias prácticas

Una manera eficaz de promover el aprendizaje productivo y la utilización práctica de nuevas competencias es haciendo su demostración por medio de la radio y el vídeo. En Benin, por ejemplo, para formar a pequeñas propietarias se consiguieron mejores resultados de adquisición y utilización de las competencias con un proyecto que usaba vídeos que con la formación exclusivamente con lectura (Zossou y otros, 2009). Los experimentos en Burkina Faso, la India y el Níger aportan nueva información sobre los beneficios potenciales de ampliar la formación con tecnología de la información y la comunicación, en particular la radio, que puede llegar a un gran número de agricultores desfavorecidos.

En el estado de Tamil Nadu (la India), se utiliza una instrucción interactiva multimedia para formar a cultivadores de caña de azúcar en nuevas técnicas de producción. Esas competencias, que antes se transmitían por la vía tradicional de clases presenciales,

La formación de artesanos se utiliza en Camboya para reducir la migración

CAPÍTULO 7

se transmiten ahora por medio de textos, grabaciones de audio o de vídeo, gráficos y animaciones. El módulo multimedia, que cubre todas las etapas de la producción de la caña de azúcar, desde la planificación hasta la cosecha, se divide en secciones para permitir al alumno seguirlas a su ritmo. El módulo se diseñó de acuerdo con una evaluación detallada de las necesidades cualitativas de los agricultores. Incorpora las nuevas tecnologías de cultivo en las etapas adecuadas. El módulo interactivo se complementa con materiales escritos normales. Aunque se empleen textos, una voz los va comentando para ayudar a los que tienen dificultades en la lectura. Las clases duran una hora (Shanthy y Thiagarajan, 2011).

Tras seleccionar a agricultores en tres pueblos, se les hizo participar en unas pruebas. En su mayoría, los agricultores sabían leer y escribir, y aproximadamente tres cuartos de los mismos tenían terminada la enseñanza secundaria o superior. Una prueba preliminar determinó que los tres grupos tenían todos una base de conocimientos similar sobre técnicas de cultivo de la caña de azúcar. El grupo I recibió solamente formación multimedia, el grupo II asistió a clases presenciales y dispuso del módulo multimedia, y el grupo III solo recibió clases presenciales. Los resultados de las pruebas tras la formación se situaban entre 19 y 29 puntos porcentuales por encima de los resultados de las pruebas iniciales. Los que habían recibido la formación multimedia junto con la formación tradicional fueron los que sacaron más provecho. La utilización de materiales de audio y de vídeo, y la interactividad del enfoque multimedia resultaron ser más interesantes y atractivos para las mentes de los educandos (Shanthy y Thiagarajan, 2011).

Ese estudio muestra que, para conseguir que los agricultores aprendan nuevas tecnologías que les son vitales, el medio importa. Los agricultores de ese estudio tenían una buena educación y eran propietarios de sus tierras, y solo el 9% eran mujeres, todo lo cual indica que los más marginados no participaron. Además, la mayoría de los agricultores no disponía del equipo necesario si no acudían a un centro de formación (Shanthy y Thiagarajan, 2011).

En cambio, en Burkina Faso y el Níger se llevó a cabo un experimento, utilizando la radio en un esfuerzo por llegar a más agricultores, incluidos los que de otro modo quedarían excluidos de utilizar la tecnología por su bajo nivel educativo o falta de acceso a los equipos. Los agricultores recibían formación para crear nuevos tipos de almacenamiento que les permitiesen conservar de forma segura sus cosechas, para venderlas cuando les conviniese, por ejemplo cuando los precios hubiesen subido, en vez de tener que venderlas rápidamente antes de que las cosechas se echaran a perder (Moussa y otros, 2011).

El estudio realizaba una prueba a los agricultores en pueblos donde no se había impartido ninguna formación, en pueblos donde esta consistió solo en exposiciones, y en pueblos donde las exposiciones iban seguidas de un programa de radio. Cuando solo se hicieron exposiciones, la utilización de la técnica nueva fue un 34% más alta en el Níger, y un 13% más alta en Burkina Faso, que en los pueblos donde no se impartió ninguna formación. Cuando el contenido de las exposiciones se reforzaba con programas de radio, la técnica se utilizó un 23% más en el Níger, y un 20% más en Burkina Faso, que en los pueblos donde solo se hicieron exposiciones. El refuerzo complementario de la radio resultó ser un medio eficaz para ampliar la formación y hacerla también más efectiva (Moussa y otros, 2011).

Junto con la radio, la telefonía móvil es una de las tecnologías más accesibles, ya que cubre más del 70% de la población mundial (Newby, 2012). La formación por medio de esa tecnología puede ser especialmente ventajosa para las mujeres que no pueden asistir regularmente a unas clases programadas. En la India Meridional, el programa de una ONG utiliza los teléfonos móviles para formar a mujeres con poca escolarización sobre cómo cuidar y sacar el mayor partido de sus animales. Las participantes reciben diariamente en el teléfono mensajes de voz sobre el cuidado del ganado, y los miembros del grupo de autoayuda se reúnen semanalmente para debatir y aprender los unos de los otros (Balasubramanian y otros, 2010).

En México, las mujeres comerciantes de zonas rurales ganaron un 80% más de recibir formación empresarial

Competencias empresariales y de gestión de microempresas para el trabajo no agrícola en las zonas rurales

La mayoría de los pequeños agricultores necesita para sobrevivir ingresos no agrícolas, en particular donde el tamaño de las parcelas ha disminuido. A su vez, las ganancias de la agricultura aumentan la demanda en otros ámbitos, como la carpintería, la electricidad, la fontanería o la construcción. Esas son también microempresas que las personas de las zonas rurales pueden llevar. Por ejemplo, si los jóvenes adquieren competencias de mecánica y una cantidad pequeña de capital pueden poner en marcha un pequeño molino para convertir el grano en harina (FIDA, 2010). Si se ayuda a los jóvenes de las zonas rurales a adquirir competencias empresariales, se refuerzan sus posibilidades de beneficiarse de ese tipo de actividades no agrícolas.

Conseguir que los jóvenes se sientan atraídos por el trabajo en las zonas rurales. Los programas innovadores de formación para un trabajo no agrícola pueden ser útiles para convencer a los jóvenes de permanecer en las zonas rurales. En Camboya, el Gobierno creó, en 1992, una escuela de formación profesional en Siem Reap, la capital de la provincia del mismo nombre, para enseñar artesanía a jóvenes desfavorecidos de las zonas rurales con poco nivel de escolarización. Cada año, la escuela ofrece a 100 jóvenes de 18 a 25 años seis meses de formación en régimen de internado, dotándoles de competencias que los preparan para trabajar en sus propias regiones antes que emigrar a las zonas urbanas. Los que terminan la formación en el centro pueden hacer unas prácticas con Artesanos de Angkor, una red creada como un complemento de la escuela para ayudar a los artesanos recién formados a incorporarse en el mundo del trabajo, producir artesanía de gran calidad y prevenir la despoblación de las zonas rurales. Artesanos de Angkor realiza talleres en 13 pueblos, proporcionando a los artesanos equipos y materiales. Da empleo a más de 700 artesanos, el 40% de los cuales vive y trabaja en sus propios pueblos de origen. Los métodos de formación están pensados para personas con poca educación formal y no se utilizan en las escuelas convencionales. Los artesanos ganan

entre 60 y 80 dólares de los EE.UU. al mes, cantidad equivalente a lo que un agricultor típico gana en un año, y además disfrutan de beneficios sociales y médicos (Kenyon, 2009).

Las competencias básicas son necesarias para que se materialicen las ventajas de la formación empresarial. Los que ya tienen nociones en lectura, escritura y aritmética pueden ser los que más provecho saquen de las competencias empresariales, tal y como lo demuestra un programa innovador puesto en marcha por la Camfed, una ONG que trabaja para dar apoyo a la educación de las niñas y las mujeres en África (Recuadro 7.4).

En zonas rurales de América Latina, se han llevado a cabo a gran escala varios programas innovadores que tenían por objeto la oferta de competencias empresariales y de gestión de microempresas a jóvenes desfavorecidos, comprendidos los jóvenes indígenas. Muchos de ellos han tenido resultados impresionantes.

En México, el programa “Joven Emprendedor Rural y Fondo de Tierras” se inició en 2004 para responder a la falta de acceso de los jóvenes a la tierra, así como a las necesidades de una nueva generación de jóvenes empresarios rurales. Este programa, dirigido en particular a los grupos indígenas, tenía por finalidad permitir a los beneficiarios poner en marcha agroindustrias sostenibles y rentables. En un plazo de un año, los participantes habían aumentado sus ingresos en una quinta parte (Severo, 2012).

Dado que las mujeres jóvenes de las zonas rurales están a menudo en clara desventaja tanto en la educación como en el trabajo, se necesitan iniciativas que mejoren sus vidas. En las zonas rurales de México, las mujeres que realizan actividades tales como la venta de alimentos o la elaboración de artesanía reciben seis semanas de formación práctica para mejorar sus competencias empresariales y financieras. Las mujeres ya sabían hacer cálculos básicos, pero no sabían cómo determinar los beneficios o establecer los precios. Tras la formación, la contabilidad de los negocios de las mujeres mejoró y los beneficios diarios aumentaron hasta un 80% (Calderón y otros, 2011).

En Bangladesh, los más pobres obtuvieron mayores beneficios de la microfinanciación gracias a la capacitación

Recuadro 7.4: La Camfed proporciona competencias empresariales a las mujeres pobres de las zonas rurales

La Camfed, una importante ONG internacional, trabaja desde hace muchos años para ayudar a las niñas a escolarizarse y terminar la enseñanza secundaria. Más recientemente, inició el Programa “dinero germinal” (Seed Money) para alumnas pobres de las zonas rurales y económicamente inactivas. El objetivo es ayudarlas a generar un medio de vida en pueblos donde las oportunidades son escasas. El programa, que ofrece la formación y los fondos iniciales, pretende hacer a las mujeres económicamente independientes y mejorar su estatuto en el seno de sus hogares y comunidades.

El Programa “dinero germinal” ofrece a las mujeres jóvenes de las zonas rurales capacitación para gestionar una empresa (lo que incluye llevar la contabilidad, competir en el mercado y comercializar productos), una subvención para ayudarles a montar la empresa, el apoyo de las colegas en la gestión del negocio, y acceso a microcréditos con intereses bajos, una vez que el negocio ya está funcionando. El programa empezó en Zimbabwe en 1998 y se repitió en Ghana, la República Unida de Tanzania y Zambia.

En Zimbabwe, en 2007, participaron 13.614 personas por un coste de 6,20 dólares de los EE.UU. cada una. El programa tuvo éxito en Zimbabwe aún a pesar de las circunstancias extremadamente difíciles de la crisis económica iniciada en 2008. Las mujeres han abierto negocios de horticultura y cría de ganado, venden productos y comida elaborada, cosen y llevan peluquerías. En 2010, el 93% de los negocios que arrancaron con la subvención han tenido beneficios. Prácticamente todas las mujeres reinvertieron una parte de los beneficios en el

negocio. Las mujeres entrevistadas afirmaron sentir que ello había supuesto una diferencia muy importante en sus vidas y que había mejorado su nivel de vida y el respeto que se les mostraba en sus hogares y comunidades.

De 2009 a 2011, la Camfed puso también en marcha un proyecto muy distinto: Educación financiera para las mujeres jóvenes de las zonas rurales de Zambia. Ofreció un curso intensivo de un día a 10.701 niñas, muchas más de las que se benefician del Programa “dinero germinal”. La formación comprendía la gestión del dinero, hacer presupuestos, ahorrar, y comprender los riesgos crediticios y los servicios bancarios. También se habló de la confianza, la honestidad y la integridad personal.

El programa seguía el modelo de formación en cascada: 20 docentes principales formaban a otros docentes durante dos semanas intensivas, y esos docentes formaban a su vez como docentes a 160 compañeros. Los participantes aumentaron considerablemente sus ingresos anuales, de un promedio de 74 dólares de los Estados Unidos a 93. Gracias a la formación, los participantes mejoraron también considerablemente la valoración que hacían de su capacidad para ahorrar dinero y pasaron a ser más independientes económicamente. Sin embargo, una evaluación determinó que sería preferible ampliar la formación a dos días, y que habría que ofrecer subvenciones a los educandos para permitirles poner en práctica sus nuevas competencias, ya que les seguía faltando una experiencia práctica de gestión del dinero.

Fuentes: Kasonka y Mutelo (2011); Mak y otros (2010).

Para ampliar las posibilidades de trabajo no agrícola, es necesario impartir competencias empresariales y financieras

Los jóvenes emprendedores necesitan una financiación de partida para sacar provecho de su formación. Una lección importante de los programas en América Latina es que las competencias no bastan por sí solas. Los jóvenes emprendedores necesitan también tener acceso a fondos para poner en marcha sus negocios, y apoyo en las primeras fases, tal y como lo ilustra el programa Jóvenes Rurales Emprendedores de Colombia. El programa, creado por el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), se inició en 2003 con un proyecto piloto en 167 municipios y, en 2009, se extendió a 1.091 municipios de

todos los departamentos. A la vez que refuerza las competencias empresariales, el programa ofrece formación profesional para promover proyectos productivos, desde agroindustrias hasta actividades de servicios e industriales. Los beneficiarios son jóvenes desempleados de las zonas rurales de 16 a 25 años de edad, poniéndose un acento especial en los grupos vulnerables, incluidos los desplazados y los grupos indígenas.

El programa está implementado por el Centro de Formación Profesional del SENA por medio de

alianzas estratégicas con los gobiernos locales y regionales y con los sindicatos. Los jóvenes empresarios tienen acceso a financiación de diversas fuentes. En 2009, el programa había formado a más de 257.000 jóvenes. Ha conseguido unos resultados impresionantes, entre ellos aumentar entre un 75% y un 88%, frente a un grupo de control que no participó en el programa, la probabilidad de poner en marcha un negocio propio (Severo, 2012).

Mejorar la pertinencia de la formación adaptándola a los contextos locales.

El desarrollo de competencias que se adapta al contexto local por medio de una evaluación del mercado local y sus necesidades tiene más probabilidades de ser exitoso. Como ejemplo cabe citar el programa "Capacitación para el Empoderamiento Económico Rural" (TREE), elaborado por la OIT, que promueve el desarrollo local y la generación de ingresos, dirigiéndose a los grupos desfavorecidos. La metodología del TREE ha tenido mucho éxito en diversos contextos, desde el Níger hasta Filipinas. Se imparten competencias profesionales, empresariales y de gestión, para la generación de ingresos, pero también se dan nociones en lectura, escritura y aritmética, que faltan en muchos contextos rurales pobres.

Comienza con una evaluación en la zona para determinar por qué los emprendedores locales o el gobierno no han cubierto las carencias de la base de competencias, trabajando luego para identificar cómo pueden cubrirse esas carencias. La implicación de la comunidad es fundamental para asegurar que la formación satisface no solo las necesidades de los empresarios locales sino también de sus clientes y de los líderes de las comunidades.

Tras la formación, se ofrece apoyo para asegurar la asimilación de los contenidos impartidos y su puesta en práctica, lo que incluye establecer vínculos con los empleadores, tener acceso a crédito, ofrecer servicios de desarrollo empresarial, y ayudar a legalizar microempresas y a establecer grupos empresariales locales y otras organizaciones de ayuda mutua. Ese apoyo puede brindarse a través de una gran variedad de órganos gubernamentales y no gubernamentales.

Entre 2002 y 2007, el TREE se llevó a cabo con resultados positivos en la provincia de Khyber Pakhtunkhwa (el Pakistán) y en la isla meridional de Mindanao (Filipinas). Esas regiones son de las más pobres de esos países y ambas se han visto afectadas por un conflicto armado. En el Pakistán, recibieron formación 3.072 personas, número superior al objetivo marcado (2.400 personas); en Filipinas, recibieron formación 1.897 personas, número superior al objetivo marcado (1.220 personas) (OIT, 2005). Se dirigía a mujeres, a varones desencantados y a personas con discapacidad, junto con antiguos combatientes de las zonas centrales de Mindanao. En ambos países, casi todos las personas que recibieron la formación aplicaron sus nuevas competencias de forma productiva, encontrando un trabajo o estableciendo una microempresa en un plazo de tres a cinco meses después de que se terminase el programa. Más de un tercio de los paquistaníes que se formaron, de los cuales la gran mayoría eran mujeres, empezaron por primera vez a ganar dinero y aprendieron nuevas competencias, acrecentando su autoestima y su estatus social (OIT, 2005).

El programa se implantó con éxito en otros países africanos y asiáticos. En Bangladesh, el TREE ha ayudado a las mujeres a ejercer oficios no tradicionales, como la reparación de aparatos y computadoras. Este enfoque combina la formación técnica y empresarial con la formación en cuestiones de género, y organiza asimismo sesiones de sensibilización a las disparidades entre hombres y mujeres para las familias de los cursillistas, las comunidades y las organizaciones asociadas (OIT, 2009b).

El programa ha tenido éxito porque se vale de alianzas, en las que interviene el gobierno, las comunidades locales, los empleadores y los grupos de trabajadores. Trata de empoderar a los grupos comunitarios a los que se dirige y fomenta en los beneficiarios y socios una fuerte identificación, lo que ayuda a su sostenibilidad. Con ese tipo de fundamentos, el programa está en contacto con las necesidades locales, ofreciendo una formación muy pertinente, como lo demuestra el alto grado de éxito de las personas que han tomado parte en él (OIT, 2009b).

Formar a los jóvenes desempleados para utilizar la tecnología como empresarios. La difusión de la telefonía móvil ofrece a los jóvenes empresarios de las zonas rurales con un nivel relativamente alto de alfabetización un mayor acceso a los mercados, al permitirles obtener información sobre los precios, la demanda de los clientes y los acontecimientos del sector. También se está haciendo más común el acceso a los servicios financieros a través de la telefonía móvil, en especial en las zonas donde hay pocos bancos de microfinanciación (Jansen, 2010).

Un ejemplo de iniciativa que aprovecha el teléfono móvil y las tecnologías de la internet es el Sistema de gestión del conocimiento agrícola, puesto en marcha en Bangladesh, en 2006, y que tiene su base en la Organización de investigación y desarrollo Padma, una organización regional juvenil sin ánimo de lucro que trabaja con las comunidades agrícolas marginadas. Muchos de los agricultores son analfabetos y muchos más son analfabetos en el uso de computadoras, no tienen conexión con la Internet y no sabrían cómo buscar la información que necesitan. El Sistema de gestión del conocimiento agrícola ofrece a los agricultores información actualizada a través de mediadores del conocimiento, - jóvenes de la zona, con educación pero desempleados, que están formados para encontrar la información pertinente sobre agricultura, economía y sociedad, y presentarla de una forma entendible y clara.

Los mediadores del conocimiento empiezan su formación como voluntarios en el centro durante dos semanas y, a continuación, tienen un mes de formación intensiva basada en el plan de estudio "Unlimited Potential" de Microsoft. Siguen dos semanas centradas en el manejo y gestión de la información del Sistema de gestión del conocimiento agrícola. El servicio, creado con el apoyo de donantes internacionales, ahora tiene un coste de participación (Braun e Islam, 2012). Ello lo hace más sostenible, en la medida en que no depende solo de donaciones externas, pero también puede dejar fuera a las comunidades más pobres.

Impartir "competencias ecológicas" ayuda a proteger el medio ambiente y aumenta la productividad. Para ayudar a responder a la creciente demanda mundial de comida y

alimentos, a conservar la energía y a proteger a los grupos vulnerables de los efectos del cambio climático, los pequeños agricultores necesitan conocimientos y competencias que les preparen para aumentar la productividad a la vez que previenen la degradación y el agotamiento de los recursos naturales. La formación en las nuevas tecnologías ha de venir acompañada de la preservación y difusión de los conocimientos tradicionales sobre la biodiversidad, como las combinaciones adecuadas de cultivos, árboles y animales en sistemas agrícolas integrados.

La importancia de aprovechar los conocimientos y prácticas tradicionales queda clara en las planicies secas del Yemen, donde tiene lugar gran parte de la producción agrícola del país. Los métodos tradicionales de gestión del agua, el suelo y las semillas ayudan a protegerse de la sequía, la erosión y las enfermedades. No obstante, la incorporación de variedades de semillas de alto rendimiento ha reducido la biodiversidad agraria, al mismo tiempo que se pierde el conocimiento de prácticas agrícolas alternativas. Esta pérdida de conocimientos es significativa porque algunas de las especies de cultivo silvestres son más resistentes a las condiciones extremas que las variedades comerciales. Un proyecto iniciado en 2010 y que deberá terminar en 2014 pretende reforzar la resistencia de las comunidades rurales al cambio climático por medio de la conservación de la biodiversidad agraria en la agricultura de secano. El desarrollo de competencias a nivel local es clave para que los agricultores tengan mecanismos para arreglárselas, mejorando su conocimiento del cambio climático y su gestión de los recursos naturales, así como diversificando sus ingresos (Banco Mundial, 2010b).

Adquiriendo competencias, las personas de las zonas rurales pueden sacar provecho de las posibilidades económicas que surgen con el desarrollo de recursos para energías renovables, ya que la industria vinculada a la hidroelectricidad y a la energía eólica, solar y geotérmica se sitúan a menudo en las zonas rurales (Banco Mundial, 2008d). Un ejemplo es el Grameen Shakti de Bangladesh, una filial del grupo Grameen Bank, que ha sido pionero en la microfinanciación. El Grameen Shakti se creó en 1996 como un distribuidor sin ánimo de lucro de

sistemas solares y otras tecnologías de energías renovables para los hogares. Los centros tecnológicos del Grameen (actualmente están 46 en funcionamiento) se crearon para formar a las mujeres de esas zonas como técnicos auxiliares, fabricantes de piezas de repuesto y representantes de ventas de los sistemas del Grameen Shakti. El programa se centra en la formación de mujeres jóvenes para ofrecerles oportunidades, ya que tienen más probabilidad que los hombres de no encontrar un trabajo remunerado fuera del hogar. Cada año, unos 60.000 hogares instalan sistemas solares, lo que conlleva un aumento de la demanda de técnicos formados que los mantengan operativos. Las visitas mensuales a los hogares durante más de tres años forman parte del contrato de venta del Grameen Shakti, y también se da algo de formación al cliente (Barua, 2012; Grameen Creative Lab, 2011; Grameen Shakti, 2009).

Dado el potencial de las competencias ecológicas para beneficiar a los jóvenes de las zonas rurales, es necesario prestar más atención a ese ámbito. La agricultura sostenible, en la medida en que ayuda a conservar el medio ambiente y a hacer más productivos los cultivos, puede aumentar el atractivo de la vida rural para los jóvenes, al crearse puestos de trabajo que ofrecen un medio de vida decente.

Conclusión

De todos los jóvenes, los de las zonas rurales, y en particular las mujeres jóvenes de esas zonas, figuran entre los más desaventajados, en términos de educación y trabajo. Muchos no han podido adquirir nociones en lectura, escritura y aritmética y necesitan una segunda oportunidad para adquirirlas y mejorar sus vidas, aumentando la productividad de sus pequeñas explotaciones. Para que funcionen, los programas de segunda oportunidad tienen que incluir la posibilidad de entrar en contacto con nuevas técnicas. La tecnología de la información y la comunicación, incluidas la radio y la telefonía móvil, pueden ayudar a llevar la formación incluso a las personas que viven en zonas remotas. Sin embargo, la formación para mejorar la productividad de los cultivos no bastará por sí sola para impedir que los jóvenes se vayan a las ciudades. Para mejorar



“En medio de la nada”, por Khalid Mohamed Hammad Elkhateem, de 23 años de edad, del Sudán, ganador del concurso de obras gráficas “Los jóvenes, las competencias y el trabajo” del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

El artista declara: “Decidí darle a mi obra formas inciertas y rasgos bastante ambiguos para mostrar que el vínculo entre los jóvenes, las competencias y los empleos sigue estando “en medio de la nada”.

las posibilidades de trabajo no agrícola, es necesario enseñar competencias empresariales y financieras, y aportar recursos para ganarse la vida que puedan servir para poner en marcha un negocio.



Unas mujeres asisten en Bangladesh a una clase de alfabetización impartida en un centro del BRAC





Competencias de los jóvenes: sendas para un futuro mejor	343
1. Impartir educación de segunda oportunidad para quienes tienen escasas competencias básicas o carecen de ellas	343
2. Eliminar las barreras que limitan el acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria ...	344
3. Volver más accesible la enseñanza secundaria para los desfavorecidos y mejorar su adecuación al trabajo	344
4. Ofrecer a los jóvenes pobres de las ciudades la posibilidad de capacitarse para obtener mejores empleos	345
5. Dirigir las políticas y los programas a los jóvenes en las zonas rurales marginadas.....	346
6. Vincular la adquisición de competencias y la protección social para los jóvenes más pobres	346
7. Dar prioridad a las necesidades de formación de las jóvenes desfavorecidas.....	346
8. Aprovechar las posibilidades que ofrece la tecnología para mejorar las posibilidades de los jóvenes.....	347
9. Mejorar la planificación reforzando el acopio de datos y la coordinación de los programas de adquisición de competencias ..	347
10. Movilizar fondos suplementarios de distintas fuentes para responder a las necesidades de formación de los jóvenes desfavorecidos.....	348
Conclusión	349

Los jóvenes necesitan seguir un camino que les permita adquirir las competencias que necesitan para disfrutar de una vida gratificante. En esta sección se enumeran las diez medidas más importantes que pueden mejorar las perspectivas de empleo de los jóvenes mediante el desarrollo de sus competencias. Estas medidas deberían influir en las políticas nacionales, así como en las estrategias de financiación del sector privado. Como parte de los esfuerzos de desarrollo más generales, pueden contribuir a sacar a los jóvenes desfavorecidos de la pobreza

Competencias de los jóvenes: sendas para un futuro mejor

Alrededor de una de cada seis personas de la población mundial tiene entre 15 y 24 años de edad. Estos jóvenes están concentrados de forma desproporcionada en algunos de los países más pobres, donde su número sigue aumentando. El África Subsahariana por sí sola tendrá 3,5 veces más jóvenes en 2030 que en 1980. Un gran número de jóvenes dotados de las competencias apropiadas tiene el potencial de dar un nuevo impulso a la prosperidad de sus países. Ignorar las necesidades en materia de competencias de los jóvenes desfavorecidos no sólo limita sus posibilidades de desarrollar su potencial, sino que además puede lentificar el crecimiento y la reducción de la pobreza.

Los jóvenes desfavorecidos pasan a menudo desapercibidos por los programas y políticas de empleo dirigidos a los jóvenes, o por las iniciativas encaminadas a crear empleos en el sector privado. Muchos de ellos no han podido llegar hasta el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y necesitan urgentemente apoyo para desarrollar competencias básicas. Para brindarles una mejor oportunidad de obtener buenos empleos, deben poder partir de esas competencias básicas para adquirir las competencias transferibles y las competencias técnicas y profesionales que se necesitan en el mercado laboral en constante evolución de hoy día.

Varias enseñanzas de este Informe deberían constituir el eje de las políticas nacionales, así como de las estrategias de inversión de los donantes y el sector privado, y mejorar las perspectivas de empleo de los jóvenes. Como parte de esfuerzos de desarrollo más generales, pueden ayudar a sacar a los jóvenes desfavorecidos de la pobreza.

Uno de los mensajes más importantes es que todos los jóvenes necesitan seguir un camino a lo largo del cual puedan adquirir sólidas competencias básicas, empezando por

la primera infancia y hasta el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y más allá. Para poder brindar a todos los jóvenes igualdad de oportunidades en la vida, es esencial que no sufran una discriminación en el acceso a la educación y en la calidad o la pertinencia de ésta debido al lugar donde viven o a su sexo. Quienes no han podido dotarse de las competencias básicas necesitan una segunda oportunidad de adquirirlas. De otro modo se verán condenados a una baja remuneración, un trabajo precario y no podrán recibir una formación ulterior que pueda conducirlos a mejores empleos.

Se ha vuelto urgente prestar apoyo al desarrollo de competencias de los jóvenes. En este Informe se enumeran las diez medidas más importantes que deberían tomarse. Éstas pueden ajustarse para responder a las circunstancias y necesidades concretas de los países.

1 Impartir educación de segunda oportunidad para quienes tienen escasas competencias básicas o carecen de ellas

Hay unos 200 millones de jóvenes de entre 15 y 24 años de edad en países de ingresos bajos y medianos que no han podido terminar la enseñanza primaria. Los gobiernos tienen que ofrecerles una segunda oportunidad de educarse para adquirir por lo menos las nociones de lectura, escritura y aritmética que necesitan para reencaminarse y escapar del ciclo del trabajo mal pagado o no remunerado que puede encerrarlos en la pobreza.

Además de ayudar a los jóvenes a adquirir las competencias básicas necesarias para trabajar, unos programas de segunda oportunidad que comprendan también competencias prácticas para determinados oficios pueden estimular en ellos la confianza en sí mismos. El hecho de adquirir esas competencias les confiere más control sobre sus elecciones de trabajo y de subsistencia.

Recomendaciones

Impartir educación de segunda oportunidad al gran número de jóvenes que la necesitan exige la ejecución de programas bien coordinados y suficientemente financiados a una escala mucho mayor. Con el apoyo de los organismos donantes, los gobiernos deberían hacer de esto una prioridad política e incluirla en los planes estratégicos del sector de la educación, fijando objetivos para reducir de modo significativo el gran número de jóvenes carentes de las competencias básicas. Se deberían determinar asignaciones presupuestarias basadas en el número de jóvenes desfavorecidos que necesitan una educación de segunda oportunidad e incorporarlas a la previsión presupuestaria nacional.

2 Eliminar las barreras que limitan el acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria

Es esencial que los jóvenes tengan la oportunidad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria para consolidar sus competencias básicas. Es alarmante que cerca de uno de cada tres jóvenes de países de ingresos bajos y medianos no alcance este nivel. La mayoría de los jóvenes que no cursan el primer ciclo de la enseñanza secundaria vive en zonas rurales o en asentamientos urbanos irregulares, y un número desproporcionado de ellos son mujeres. Un gran número de ellos ni siquiera termina la enseñanza primaria. Quienes logran permanecer en la escuela reciben a menudo una educación de mala calidad y escasa pertinencia. Sin las competencias básicas que deberían ofrecerles la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria, las posibilidades de que encuentren un trabajo seguro y dignamente remunerado son muy limitadas.

Se deberá fijar un meta mundial para lograr que todos los jóvenes cursen el primer ciclo de la enseñanza secundaria, con el objetivo de alcanzar en 2030 una enseñanza secundaria de primer ciclo universal de calidad aceptable. En los planes sobre educación a largo plazo se deben determinar las estrategias y los recursos financieros para alcanzar este objetivo.

Los países con un gran número de jóvenes que no tienen acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria necesitan empezar por eliminar las barreras que impiden a muchos niños y adolescentes desfavorecidos participar y progresar en la educación. Suprimir los derechos de matrícula escolar y brindar apoyo financiero específico, establecer vínculos entre el primer ciclo de la enseñanza secundaria y las escuelas primarias, velar por que haya un cupo suficiente en las escuelas públicas y garantizar la accesibilidad en las zonas rurales son medidas esenciales que pueden mejorar el acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria. Se necesitan además estrategias para eliminar las barreras culturales con que se topan con frecuencia los jóvenes.

Aun en los países en que el acceso no constituye un problema importante, elaborar planes de estudios básicos comunes para dotar a todos los niños de las competencias básicas es un medio esencial de dotar a todos los jóvenes de las competencias básicas.

3 Volver más accesible la enseñanza secundaria para los desfavorecidos y mejorar su adecuación al trabajo

El segundo ciclo de la enseñanza secundaria brinda a los jóvenes la oportunidad de desarrollar competencias que les permitan obtener buenos empleos. En el mundo en desarrollo, empero, el paso al segundo ciclo de la enseñanza secundaria sigue siendo difícil, mientras que algunos países ricos siguen esforzándose por volver casi universal ese ciclo. Para resolver estos problemas, es urgente adoptar medidas en tres ámbitos esenciales.

En primer lugar, el segundo ciclo de la enseñanza secundaria debe lograr un equilibrio entre las asignaturas técnicas y profesionales y las generales propiciando la flexibilidad en la elección de las asignaturas y los nexos con el lugar de trabajo. Ofrecer a los alumnos cortos periodos de prácticas en el medio laboral como parte de los planes de estudios y mejorar la pertinencia de lo que aprenden en

la escuela en relación con el mundo del trabajo puede convertirlos en mejores candidatos a buenos empleos. Es importante que todos los alumnos tengan esta oportunidad, cualquiera que sea su sexo y el lugar donde viven. Todos los alumnos deben recibir también una orientación profesional que haga hincapié en las competencias necesarias para una amplia gama de empleos en los sectores estructurado y no estructurado, ayudándolos a escoger asignaturas que guarden relación con esos empleos.

En segundo lugar, las reformas de los planes de estudios escolares deben centrarse en mayor medida en desarrollar en los educandos la capacidad de resolver problemas y de aplicar los conocimientos de manera creativa, de tal modo que resulten pertinentes con respecto a distintos contextos laborales. Además, es necesario introducir innovaciones en los planes de estudios a fin de aprovechar las posibilidades de las TIC para ayudar a los educandos a desarrollar las competencias necesarias en un mercado laboral cada vez más dependiente de la tecnología. Se debería hacer mayor hincapié en su utilización práctica en el lugar de trabajo.

En tercer lugar, se deberán ofrecer posibilidades flexibles a los alumnos que corren el riesgo de abandonar la enseñanza secundaria. Se pueden establecer centros de educación a distancia para atender las necesidades de aprendizaje de los jóvenes desfavorecidos. Se deberá dar el reconocimiento apropiado a las competencias adquiridas mediante tales modalidades de aprendizaje alternativas.

4 Ofrecer a los jóvenes pobres de las ciudades la posibilidad de capacitarse para obtener mejores empleos

Las políticas nacionales y las estrategias de desarrollo deben aportar una indicación más clara sobre cómo se satisfarán y financiarán las necesidades en materia de competencias de los jóvenes que viven en condiciones de pobreza en las ciudades. Muchos de estos jóvenes carecen de las competencias básicas y, por lo tanto, se ven aprisionados en empleos mal pagados y precarios en el sector no estructurado y son a

menudo invisibles en las estrategias nacionales. Al apoyar el desarrollo de competencias en este sector, los gobiernos pueden aprovechar el potencial de esta parte de la economía que tiene más probabilidades de absorber al gran número de jóvenes en los países en desarrollo.

Los aprendizajes tradicionales son un medio importante de adquirir competencias transferibles y propias de oficios concretos. Se debe prestar atención a cómo se imparten estos aprendizajes a fin de evitar la explotación y mejorar la accesibilidad, especialmente para los jóvenes. Tomando como punto de partida los sistemas de aprendizaje tradicionales, las intervenciones públicas deberán reforzar la formación impartida por maestros artesanos, mejorar las condiciones de trabajo de los aprendices y velar por que las competencias puedan certificarse mediante marcos de cualificaciones nacionales. Además de afianzar la legitimidad de los aprendizajes tradicionales, esas medidas permitirán que éstos respondan a las normas comerciales e industriales y mejorarán el acceso de los aprendices a una gama más amplia de empleos mejor remunerados.

Los gobiernos deberían mejorar el acopio de datos nacionales sobre el sector no estructurado y colaborar con asociaciones y cooperativas de dicho sector para focalizarse en los jóvenes de las ciudades como un medio de mejorar su acceso a la formación y al empleo. Las microempresas y las pequeñas empresas y sus organizaciones federativas deberán recibir un apoyo y asesoramiento exterior considerables para ayudarlas a impartir formación. Ahora bien, producir información sobre el mercado laboral y los empleos es sólo la mitad de la tarea: la información se debe también difundir por conducto de asociaciones comunitarias para los jóvenes. Esos servicios deberían proporcionar información sobre dónde encontrar buenos empleos, las competencias necesarias para obtenerlos y los sueldos propuestos.

Las políticas y estrategias deberán centrarse en el desarrollo de competencias de los jóvenes, pero sin limitarse a ello. Deben incluir también

Recomendaciones

servicios de ofertas de empleo u orientación profesional, en estrecha asociación con empleadores locales, para facilitar la búsqueda de un empleo lucrativo o las posibilidades de creación de empresas. Dar acceso a los jóvenes a los fondos necesarios para poner en marcha un negocio, así como a otras formas de apoyo en las primeras etapas, puede ayudarlos a utilizar con éxito sus competencias.

5 Dirigir las políticas y los programas a los jóvenes en las zonas rurales marginadas

Alrededor del 70% de los 1.400 millones de personas de todo el mundo que viven en condiciones de extrema pobreza se encuentran en zonas rurales, muchas de ellas trabajando como pequeños agricultores. Se deberá prestar mayor atención a sus necesidades en materia de competencias. Una vez que se ha brindado a los jóvenes que se encuentran en esta situación una segunda oportunidad de adquirir las competencias básicas, la formación en técnicas agrícolas podrá ayudarlos a mejorar su productividad. Las escuelas de campo para agricultores y la formación mediante cooperativas, que están en consonancia con las necesidades locales de los agricultores, tienen resultados particularmente satisfactorios. Puesto que muchos jóvenes de zonas rurales ejercen también trabajos no agrícolas, la formación en gestión empresarial y financiera puede ampliar sus posibilidades, especialmente en las zonas donde las tierras agrícolas escasean.

Mejorar el acceso de los pequeños agricultores a insumos y tecnología con miras a unas prácticas agrícolas más productivas y sostenibles debe acompañarse de una formación para aprender a adaptarse a las nuevas prácticas. Si los jóvenes poseen ya las competencias básicas, esa formación puede no sólo mejorar la producción agrícola sino además volver más atractivo el trabajo en las zonas rurales, contribuyendo así a reducir el éxodo de los jóvenes hacia las ciudades. Los jóvenes que viven

en zonas rurales, que están particularmente desfavorecidos por una falta de acceso a la tierra, a recursos financieros y a posibilidades de educación, necesitan un conjunto integrado de apoyo que comprenda la adquisición de competencias empresariales y de negocios para permitirles ampliar sus opciones de subsistencia por medio de trabajo no agrícola.

6 Vincular la adquisición de competencias y la protección social para los jóvenes más pobres

La adquisición de competencias por sí sola es insuficiente para las personas pobres más desfavorecidas de las ciudades y de las zonas rurales, entre ellas las que se dedican a actividades de subsistencia, como los vendedores ambulantes, los recolectores de desechos, los pequeños agricultores y quienes trabajan en casa. Algunos necesitan protección jurídica contra el acoso y el derecho a una formación para mejorar la rentabilidad de sus pequeños negocios.

Muchos países de ingresos bajos y medianos bajos prestan apoyo a los más vulnerables mediante programas de microfinanciación o de protección social que les dan acceso a recursos productivos y financieros. Combinar esos recursos con la adquisición de nociones en lectura, escritura y aritmética y de competencias para la vida diaria puede ayudar a contrarrestar las múltiples formas de desventaja que condenan a los jóvenes a la pobreza. Al proporcionar las competencias necesarias para utilizar eficazmente los recursos, esos programas pueden contribuir a mejorar la productividad y a generar mayores ingresos, y sus repercusiones pueden ser duraderas y transformadoras.

7 Dar prioridad a las necesidades de formación de las jóvenes desfavorecidas

Las necesidades en materia de formación de las jóvenes no reciben la atención que merecen. En numerosas regiones del mundo, las jóvenes trabajan durante largas horas en tareas

domésticas y no estructuradas que pasan a menudo desapercibidas por los responsables de la formulación de políticas. Las mujeres asumen una pesada carga de trabajo y se topan con una discriminación en la educación y los mercados laborales, especialmente en las zonas rurales donde su movilidad suele ser muy restringida. Se debe hacer más por ayudar a las jóvenes a hacer un uso productivo de sus competencias brindándoles acceso a crédito y recursos.

Los programas bien enfocados que abordan las múltiples causas de esta desventaja han demostrado su eficacia. Proporcionar a las jóvenes servicios de microfinanciación y medios de subsistencia, y dotarlas de las competencias necesarias para sacar el mejor provecho de esos medios, les permite ejercer un mayor control sobre sus propios recursos que redundan en beneficio de ellas mismas y de sus familias. En los programas que logran resultados satisfactorios se tienen en cuenta las restricciones a que se enfrentan las jóvenes en determinados contextos.

8 Aprovechar las posibilidades que ofrece la tecnología para mejorar las posibilidades de los jóvenes

Es necesario que los jóvenes adquieran competencias relativas a las TIC para lograr su plena participación en una economía cada vez más basada en el conocimiento. Las TIC pueden utilizarse también para impartir formación a un mayor número de jóvenes. Aun una tecnología básica como la radio puede desempeñar un papel importante para la adquisición de competencias, en particular para las personas que viven en zonas rurales remotas. Esos métodos se deberán seguir aplicando a fin de mejorar las posibilidades de formación para los jóvenes.

La generalización del uso de los teléfonos celulares encierra un gran potencial para el mejoramiento de las posibilidades de subsistencia de los jóvenes. Los programas de adquisición de competencias, especialmente en

contexto rurales, deben incluir una formación sobre cómo utilizar los teléfonos celulares y tecnologías similares para acceder a la información y a servicios financieros que puedan acrecentar la productividad y los ingresos. Esto mejorará las posibilidades de poner en marcha, especialmente en las zonas rurales, pequeños negocios que podrán crecer y ampliar sus mercados.

9 Mejorar la planificación reforzando el acopio de datos y la coordinación de los programas de adquisición de competencias

Muchos programas de formación no están suficientemente integrados en las estrategias de desarrollo nacionales. Es importante que los gobiernos dirijan la coordinación de la amplia gama de programas de adquisición de competencias y programas asociados a fin de velar por que estos respondan a las prioridades nacionales y se dirijan a los jóvenes más desfavorecidos. De ese modo se reducirá la fragmentación y la duplicación de esfuerzos, y se logrará un acceso equitativo.

Los gobiernos nacionales y la comunidad internacional necesitan más datos y de mejor calidad para seguir de cerca el acceso a los programas de desarrollo de competencias y poder así planificarlos de modo más eficaz. Es necesario que el Instituto de Estadística de la UNESCO reciba mejor información sobre la enseñanza secundaria de primer y segundo ciclo. Se deberán incluir más datos sobre abandono y finalización escolar y sobre las asignaturas escogidas, con inclusión de detalles sobre los ámbitos académicos y técnicos y profesionales, posibilitando el análisis de la elección de asignaturas por sexo.

Se requieren también mejores datos sobre los programas de desarrollo de competencias allende el sistema escolar formal, como los programas de segunda oportunidad y los aprendizajes tradicionales, relacionándolos con información relativa al mercado laboral. Habida

Recomendaciones

cuenta de sus competencias especializadas en este ámbito, la OIT podría asumir la responsabilidad de acopiar y difundir esos datos procedentes de los gobiernos nacionales. La comunidad internacional podría aprovechar también las últimas novedades para medir de modo más sistemático una gama de competencias de los jóvenes y adultos.

Hacer participar a los jóvenes, especialmente los que se encuentran en condiciones de inferioridad, en la planificación puede ayudar a determinar las dificultades y las soluciones apropiadas. También es necesario que los gobiernos trabajen en cooperación más estrecha con las empresas y los sindicatos para mejorar la pertinencia de las actividades de adquisición de competencias en el lugar de trabajo, por ejemplo por medio de la elaboración de marcos nacionales de cualificaciones. Al mismo tiempo, las empresas deberían apoyar el desarrollo de competencias ampliando el acceso a la formación en el medio laboral, lo que puede mejorar la productividad al acrecentar su reserva de mano de obra cualificada.

10 Movilizar fondos suplementarios de distintas fuentes para responder a las necesidades de formación de los jóvenes desfavorecidos

Es una necesidad urgente disponer de más recursos para lograr que todos los jóvenes reciban una buena educación básica que llegue por lo menos hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Se requieren fondos suplementarios para apoyar programas de segunda oportunidad a una escala mucho mayor para quienes han quedado fuera del sistema educativo. En los países pobres, donde los presupuestos gubernamentales ya no dan más de sí, muchos jóvenes quedarán marginados si no se dispone de fondos suplementarios para que adquieran las competencias básicas. Es esencial, por lo tanto, movilizar fondos adicionales a tales efectos, no sólo de los donantes de ayuda sino también del sector privado que, en última instancia, es el principal beneficiario de una mano de obra mejor capacitada.

Lograr que todos los jóvenes se matriculen en el primer ciclo de la enseñanza secundaria costaría 8.000 millones de dólares estadounidenses, además de los 16.000 millones de dólares necesarios para lograr la educación básica universal en 2015. Brindar una segunda oportunidad de educación a uno de cada cinco jóvenes de entre 15 y 24 años de edad en los países de ingresos bajos y medianos que no han finalizado la enseñanza primaria aumentaría considerablemente esta cifra. Los recursos son finitos y algunos donantes están prestando ya un apoyo importante a los jóvenes desfavorecidos. Pero los donantes podrían hacer mucho más. Los mismos donantes que fomentan el desarrollo de competencias son con frecuencia los mismos que gastan grandes cantidades de su ayuda en becas que permiten a jóvenes de países en desarrollo cursar estudios superiores en los países donantes. Algunos de estos fondos se podrían reasignar a los programas de desarrollo de competencias para los jóvenes desfavorecidos de los países en desarrollo.

Si se invirtieran directamente en los sistemas educativos de los países en desarrollo los 3.100 millones de dólares de ayuda destinada a becas y gastos correspondientes a los estudiantes en los países donantes, ello contribuiría de modo significativo a reunir los 8.000 millones de dólares que se necesitan para la escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y para brindar una segunda oportunidad de educación a los aproximadamente 200 millones de jóvenes que carecen incluso de las competencias más básicas.

Los donantes que ofrezcan programas de desarrollo de competencias deberán también trabajar en colaboración más estrecha con los gobiernos y el sector privado, coordinando sus fondos a fin de que la formación propuesta guarde una relación directa con el mercado laboral. La asignación de fondos a la formación es un método que se ha utilizado con buenos resultados para llegar hasta los jóvenes desfavorecidos, comprendidos los que trabajan en el sector no estructurado. Ello permitirá a la vez recaudar fondos suplementarios de

distintas fuentes, inclusive mediante impuestos sobre nóminas y otros gravámenes, y mejorar la coordinación entre gobiernos, empresas, donantes y otras partes interesadas. Ahora bien, para obtener buenos resultados, se debe velar por una gestión eficaz y contar con una amplia representación del sector empresarial, los jóvenes y otros grupos para que esos fondos se asignen de acuerdo a la demanda y se repartan según lo previsto.

El sector privado podría también ampliar su apoyo a los programas de desarrollo de competencias para los jóvenes desfavorecidos por conducto de sus fundaciones. Se han registrado ya algunas innovaciones al respecto, pero es necesario disponer de esa financiación a una escala mucho mayor y en coordinación más estrecha con las prioridades nacionales.

Conclusión

Todos los países, cualquiera que sea su nivel de ingresos, deben prestar mayor atención a las necesidades de los jóvenes que se encuentran en desventaja en la educación y el desarrollo de competencias debido a su pobreza, su sexo u otros factores. La índole exacta y la magnitud de esas necesidades varían según el lugar donde viven los jóvenes, pero la respuesta debe ir dirigida a un conjunto de cuestiones. Las diez medidas que se acaban de exponer, basadas en datos empíricos de las políticas, los programas y las estrategias que se han aplicado con éxito en numerosos países, pueden orientar las decisiones que los gobiernos, los donantes y el sector privado toman para responder a las necesidades en materia de competencias de los jóvenes desfavorecidos.



© Sven Torfinn/Panos

Una joven asiste a una clase de reparación de aparatos eléctricos en el centro de educación inicial de USCOD en Badulla (Sri Lanka), con el apoyo de la ONG Terre des Hommes Países Bajos.

Anexo

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Introducción	352
Cuadro IDE.1: Distribución de los países en función de los valores del IDE, por región (2010).....	354

Cuadros estadísticos

Introducción	357
Cuadro 1: Estadísticas básicas.....	362
Cuadro 2: Alfabetización de adultos y jóvenes.....	368
Cuadro 3a: Atención y educación de la primera infancia (AEPI): atención	378
Cuadro 3b: Atención y educación de la primera infancia (AEPI): educación.....	384
Cuadro 4: Acceso a la enseñanza primaria.....	394
Cuadro 5: Participación en la enseñanza primaria.....	404
Cuadro 6: Eficacia interna: repetición, deserción y terminación de estudios en la enseñanza primaria.....	414
Cuadro 7: Participación en la enseñanza secundaria.....	424
Cuadro 8: Personal docente en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria.....	434
Cuadro 9: Compromiso financiero con la educación: gasto público.....	444
Cuadro 10: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden el grado de realización de los objetivos de la EPT	450

Cuadros relativos a la ayuda internacional

Introducción	463
Cuadro 1: Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) bilateral y multilateral	465
Cuadro 2: Ayuda bilateral y multilateral a la educación.....	466
Cuadro 3: Beneficiarios de la ayuda a la educación.....	468

Glosario	476
-----------------------	-----

Siglas	480
---------------------	-----

Bibliografía	483
---------------------------	-----

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) es un índice compuesto que presenta un panorama de los avances globales de los sistemas educativos nacionales en la consecución de la Educación para Todos.¹ Debido a las limitaciones en materia de disponibilidad de datos, el IDE solo comprende hasta ahora cuatro de los seis objetivos. La elaboración de un índice sobre la AEPI este año (véase el Panel 1.2) permite ampliar el IDE a cinco objetivos.² En la primera parte de este Anexo se hace una evaluación de los países con arreglo a cuatro dimensiones del IDE. En la parte siguiente se amplía el IDE para que comprenda el índice de la AEPI y se muestra de qué manera influye esto en la clasificación de los países para los que se dispone de datos.

El valor del IDE estándar para un país determinado es la media aritmética de los cuatro componentes siguientes:

- la enseñanza primaria universal (objetivo 2), medida por la tasa neta de escolarización ajustada en primaria;
- la alfabetización de adultos (objetivo 4), medida por la tasa de alfabetización de las personas de 15 años y más;
- La paridad e igualdad entre los sexos (objetivo 5), medida por el índice de la EPT relativo al género (IEG), que es el promedio de los índices de paridad entre los sexos de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza primaria y secundaria y de la tasa de alfabetización de adultos;³
- La calidad de la educación (objetivo 6), medida por la tasa de supervivencia escolar hasta el quinto grado de primaria; a falta de indicadores comparables sobre la calidad, en particular sobre los resultados del aprendizaje, la tasa de supervivencia escolar se utiliza como valor aproximado debido a su correlación positiva con los valores internacionales medios de evaluación del aprendizaje.

El valor del IDE oscila entre 0 y 1. La cifra 1 representa la plena realización de la EPT en los cuatro objetivos.

El IDE en 2010

De 205 países, 120 disponen de los datos sobre los cuatro

indicadores necesarios para calcular el IDE. La tasa de cobertura por región va desde más del 90% en Europa Central y Oriental y América del Norte y Europa Occidental, hasta menos del 40% en Asia Oriental y el Pacífico, así como en Asia Meridional y Occidental. Puesto que el IDE estándar excluye los objetivos 1 y 3, la cobertura relativamente baja significa que el índice proporciona solamente un panorama mundial parcial de los avances en el logro de la EPT. En 2010, el Japón registró los valores de IDE más altos y Nigeria los más bajos.

Los países se agrupan en tres categorías según el valor del IDE (Cuadro IDE.2). Hay 58 países en la categoría superior ($\text{IDE} \geq 0.95$). Aproximadamente el 60% de los países de este grupo pertenecen a Europa Central y Oriental o a América del Norte y Europa Occidental.

En la categoría intermedia, hay 42 países, la mayoría en los Estados Árabes (el 70% de los países de la región están incluidos en el IDE) y América Latina y el Caribe (el 60% de los países de esa región están incluidos en el IDE). En muchos de los países de esta categoría, se observa un desequilibrio en los avances en los distintos componentes: la mitad de los países de este grupo registraron un valor superior a 0,95 en el componente relativo a la igualdad entre los sexos, pero solamente cinco alcanzaron este valor en el componente relativo a la alfabetización de adultos.

En la categoría inferior ($\text{IDE} < 0.80$) hay 20 países de ingresos bajos y medianos. Seis de diez países de esta categoría se encuentran en el África Subsahariana, así como dos de los tres países de Asia Meridional y Occidental incluidos en el análisis (la India y el Pakistán). Todos esos países registraron escasos avances en la consecución de los objetivos de la EPT. Sin embargo, algunos de ellos han progresado hacia el logro de la enseñanza primaria universal. La tasa neta de escolarización ajustada en primaria ascendió hasta el 98% en la India y Rwanda.

Unos valores similares pueden reflejar diferencias en el empeño que un país pone para alcanzar la EPT. Colombia y Túnez, por ejemplo, tienen los mismos valores de IDE en la categoría intermedia. Túnez registra una matrícula alta en la enseñanza primaria pero una tasa de alfabetización de adultos mucho más alta, pero una tasa neta de escolarización ajustada en primaria baja y una tasa de supervivencia escolar especialmente baja. La baja tasa de alfabetización de adulto de Túnez puede deberse en parte a un legado histórico y no reflejar forzosamente su esfuerzo actual, mientras que en Colombia los resultados

1 Se puede obtener información complementaria sobre el IDE en el sitio web del Informe.

2 El objetivo restante, las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos (objetivo 3), queda excluido porque la medición y el seguimiento de los avances no son fáciles todavía.

3 Se requiere a veces una operación adicional para calcular el IEG. Cuando se expresa como la proporción niñas (mujeres)/niños (hombres) en las tasas de escolarización o de alfabetización, puede ser superior a 1 si las niñas o mujeres escolarizadas o alfabetizadas son más numerosas que los niños o los hombres. A efectos del cálculo del IEG, la fórmula estándar (excedente de mujeres con respecto a los hombres) se invierte (excedente de hombres con respecto a las mujeres) cuando el índice de paridad entre los sexos (IPS) es superior a 1. Esto permite que el IEG permanezca por debajo de 1 sin dejar de mantener su capacidad de mostrar las disparidades entre los sexos. Una vez efectuados todos los ajustes necesarios, el IEG se obtiene calculando un simple promedio de los tres IPS.

inferiores en indicadores relacionados con los niños en edad de cursar la enseñanza primaria parecen indicar que ese país tendrá que hacer frente en el futuro a tasas de alfabetización de adultos más bajas.

Cambios entre 1999 y 2010

Puede observarse, en un subconjunto de 52 países, la evolución del IDE desde el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (Gráfico IDE.1). Entre 1999 y 2010, el IDE mejoró en 41 de los 52 países. Se observó un aumento particularmente importante en 12 países del África Subsahariana de este grupo.

Mozambique, que registró el aumento más alto en el IDE, mejoró en los cuatro componentes del índice. Alcanzó a Angola en cuanto al desarrollo de la educación gracias a un firme empeño del Gobierno con respecto a la educación. Etiopía, que registró el segundo aumento más alto en el IDE durante el periodo, realizó progresos más rápidos en el logro de la enseñanza primaria universal pero retrocedió en cuanto a la supervivencia escolar hasta el quinto grado de primaria.

Cuatro países pasaron de la categoría inferior del IDE en 1999 a la categoría intermedia en 2010 gracias a su empeño en la educación: Ghana, Guatemala, Lesotho y Malawi. En Ghana y Lesotho, la causa principal fue un incremento en la matrícula de la enseñanza primaria. Nicaragua progresó gracias a un aumento en la participación y la supervivencia escolar en la enseñanza primaria. En Malawi, el incremento en el IDE se debió principalmente al mejoramiento de la tasa de supervivencia escolar. Asimismo, el país está cosechando los resultados positivos de la expansión de la enseñanza primaria en los años 1990 obteniendo tasas de alfabetización de adultos más altas.

Ampliación del IDE

Ampliar el IDE para que comprenda la AEPI permite hacerse una idea de los avances comparativos en la consecución de la EPT. El IDE ampliado es la media aritmética de cinco componentes, de los cuales la AEPI es el quinto.

Un efecto de la ampliación del IDE es que el valor absoluto del índice disminuye, en promedio, lo que indica que los países están más lejos de alcanzar el objetivo 1. De los 52 países para los cuales se puede calcular el IDE ampliado, apenas tres alcanzan un valor alto, $\rightarrow 0.95$: Belarrús, Kazajstán y Kuwait. Esto se explica en parte porque los países de ingresos altos tienen una representación inferior a la normal debido a una falta de información sobre nutrición infantil. En comparación, 34 países se encuentran en el grupo intermedio y 15 en el grupo inferior (Cuadro IDE.2).

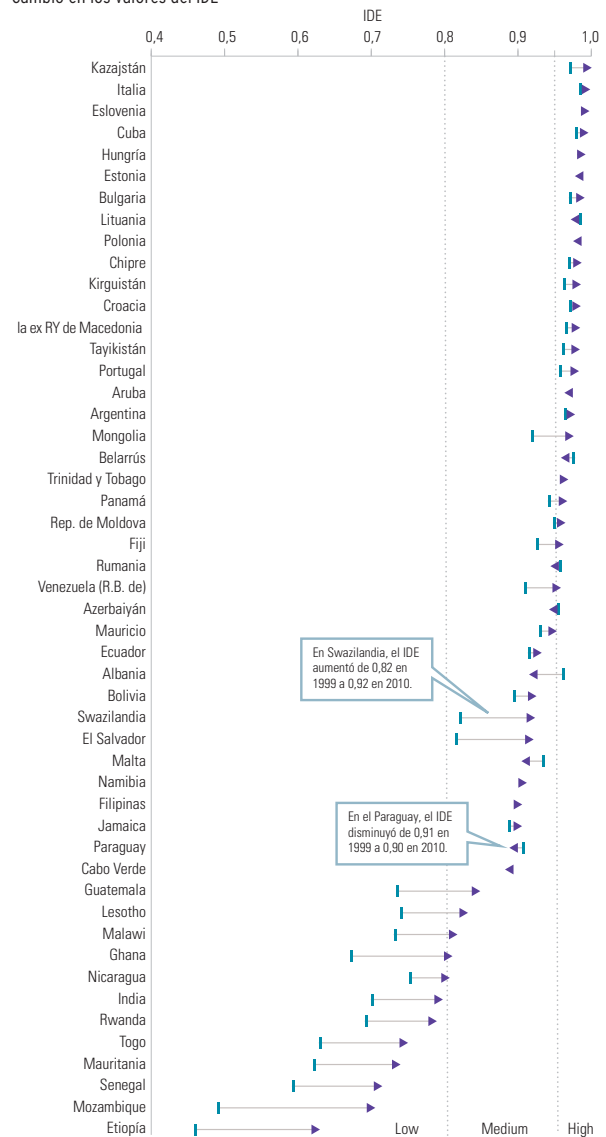
Otro efecto de la ampliación del IDE es que muestra cuáles son los países que se han centrado más en la primera infancia. Algunos países –en particular de Asia Central, como Kirguistán y Uzbekistán, y de Asia Oriental, como Indonesia y las Filipinas– han retrocedido. Otros países, en cambio –en particular de Europa Central y Europa Oriental, como Belarrús y la República de Moldova, y de América Latina y el Caribe, como Jamaica y México– mejoran su

situación considerablemente cuando se incluye la AEPI en el índice.

La EPT no podrá alcanzarse a menos que se preste igual atención a todos sus objetivos. Esto supone un especial interés por los que pueden considerarse más desatendidos, como la AEPI y la alfabetización de adultos. Lo fundamental en este caso es acabar con el ciclo de la transmisión entre las generaciones de las carencias en materia de educación, y para ello impartir educación de calidad a todos los niños, en sus primeros años de vida inclusive, así como a sus padres y madres.

Gráfico IDE.1: Los países que distan más de lograr la EPT han progresado, pero no suficientemente, desde 1999

Cambio en los valores del IDE



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

Cuadro IDE.1: Distribución de los países en función de los valores del IDE, por región (2010)

Clasificación	Países	IDE estándar					IDE ampliado				
		IDE	Tasa neta de escolarización ajustada en primaria	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género	Tasa de supervivencia escolar hasta el quinto grado	Índice AEPI	IDE ampliado	Clasificación en el IDE (1)	Clasificación con el IDE ampliado (2)	Diferencia (1) (2)
IDE alto > 0,95											
1	Japón ²	0,997	1,000	0,992	0,999	1,000	...	...	...	...	...
2	Suecia ²	0,996	0,994	1,000	0,995	0,995	...	...	...	...	...
3	Norway ²	0,995	0,991	1,000	0,993	0,995	...	...	...	...	...
4	Reino Unido ²	0,994	0,998	0,998	0,992	0,990	...	...	...	...	...
5	Islandia ²	0,994	0,994	1,000	0,990	0,990	...	...	...	...	...
6	Suiza ²	0,993	0,992	1,000	0,989	0,990	...	...	...	...	...
7	Kazajstán ²	0,992	0,997	0,997	0,988	0,988	0,805	0,955	1	2	-1
8	Francia ²	0,992	0,992	0,994	0,992	0,990	...	...	...	...	...
9	Países Bajos ²	0,992	1,000	0,985	0,993	0,990	...	...	...	...	...
10	Irlanda ²	0,992	0,997	0,994	0,983	0,993	...	...	...	...	...
11	Italia	0,991	0,991	0,989	0,989	0,996	...	...	...	...	...
12	Eslovenia	0,990	0,972	0,997	0,996	0,996	...	...	...	...	...
13	Finlandia ²	0,990	0,978	1,000	0,984	0,997	...	...	...	...	...
14	España	0,989	0,998	0,977	0,985	0,997	...	...	...	...	...
15	Nueva Zelanda ²	0,989	0,995	0,988	0,983	0,990	...	...	...	...	...
16	Cuba	0,989	0,998	0,998	0,989	0,970	...	...	...	...	...
17	Dinamarca ²	0,987	0,960	1,000	0,992	0,997	...	...	...	...	...
18	Australia ²	0,986	0,972	1,000	0,982	0,990	...	...	...	...	...
19	Bélgica ²	0,986	0,990	0,999	0,989	0,965	...	...	...	...	...
20	Hungría ^{2,3}	0,985	0,980	0,990	0,990	0,977	...	...	...	...	...
21	Alemania ^{2,3}	0,985	0,998	1,000	0,981	0,962	...	...	...	...	...
22	Estonia	0,984	0,963	0,998	0,989	0,988	...	...	...	...	...
23	Georgia	0,983	1,000	0,997	0,972	0,964	...	...	...	...	...
24	Bulgaria ²	0,983	0,995	0,984	0,981	0,974	...	...	...	...	...
25	Estados Unidos ²	0,982	0,957	0,989	0,993	0,990	...	...	...	...	...
26	Lituania ²	0,982	0,957	0,997	0,991	0,983	...	...	...	...	...
27	Polonia ²	0,982	0,960	0,995	0,991	0,980	...	...	...	...	...
28	Chipre	0,979	0,990	0,983	0,990	0,954	...	...	...	...	...
29	Israel ²	0,978	0,970	0,971	0,982	0,990	...	...	...	...	...
30	Kirguistán ²	0,978	0,953	0,992	0,991	0,976	0,728	0,928	2	11	-9
31	Croacia ²	0,978	0,959	0,988	0,974	0,991	...	...	...	...	...
32	Luxemburgo ²	0,977	0,968	0,990	0,987	0,964	...	...	...	...	...
33	la ex RY de Macedonia ³	0,977	0,982	0,973	0,983	0,970	0,809	0,944	3	7	-4
34	Tayikistán ²	0,976	0,978	0,997	0,943	0,989	0,601	0,901	4	20	-16
35	Federación de Rusia ³	0,976	0,957	0,996	0,991	0,961	...	...	...	...	...
36	Letonia	0,976	0,958	0,998	0,990	0,957	...	...	...	...	...
37	Portugal	0,975	0,994	0,952	0,965	0,990	...	...	...	...	...
38	Serbia ³	0,973	0,945	0,979	0,983	0,986	0,843	0,947	5	5	0
39	República de Corea ²	0,972	0,989	0,935	0,969	0,994	...	...	...	...	...
40	Aruba	0,971	0,997	0,968	0,987	0,930	...	...	...	...	...
41	Uzbekistán ²	0,970	0,921	0,994	0,985	0,981	0,716	0,920	6	14	-8
42	Samoa	0,970	0,979	0,988	0,950	0,964	...	...	...	...	...
43	Argentina	0,970	0,990	0,978	0,958	0,954	...	...	...	...	...
44	Ucrania ²	0,969	0,911	0,997	0,989	0,977	...	...	...	...	...
45	Mongolia	0,968	0,991	0,974	0,967	0,941	0,807	0,936	7	9	-2
46	Belarrús ²	0,966	0,920	0,996	0,952	0,997	0,967	0,966	8	1	7
47	Bahamas ²	0,964	0,978	0,988	0,975	0,914	...	...	...	...	...
48	México	0,962	0,996	0,931	0,963	0,960	0,901	0,950	9	4	5
49	Trinidad y Tobago	0,962	0,974	0,988	0,965	0,921	...	...	...	...	...
50	Kuwait	0,960	0,982	0,939	0,957	0,960	0,914	0,950	10	3	7
51	Panamá	0,959	0,987	0,941	0,963	0,946	0,805	0,928	11	10	1
52	Armenia ²	0,957	0,871	0,996	0,984	0,977	...	...	...	...	...
53	República de Moldova ³	0,957	0,901	0,985	0,988	0,953	0,892	0,944	12	6	6
54	Fiji ²	0,955	0,991	0,929	0,955	0,943	...	...	...	...	...
55	Qatar	0,954	0,962	0,963	0,937	0,955	...	...	...	...	...
56	Rumania ³	0,953	0,876	0,977	0,989	0,971	...	...	...	...	...
57	Bosnia y Herzegovina ²	0,953	0,871	0,979	0,975	0,987	0,771	0,917	13	15	-2
58	Venezuela (R.B. de)	0,951	0,949	0,955	0,960	0,938	0,881	0,937	14	8	6

Notas: Las cifras en azul indican que las disparidades entre los sexos van en detrimento de niños u hombres.

1. La tasa neta de escolarización ajustada en primaria mide la proporción de niños en edad escolar que se matriculan en la enseñanza primaria o secundaria.

2. Las tasas de alfabetización de adultos son estimaciones no oficiales del IEU.

3. Se utilizó la tasa de supervivencia escolar hasta el último grado porque el ciclo de la enseñanza primaria es inferior a cinco años.

Fuente: Anexo, cuadros estadísticos 2, 5, 6 y 7 (impresos), cuadro 5 (sitio web); base de datos del IEU; cálculos del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

Clasificación	Countries	IDE estándar					IDE ampliado				
		IDE	Tasa neta de escolarización ajustada en primaria	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género	Tasa de supervivencia escolar hasta el quinto grado	Índice AEPI	IDE ampliado	Clasificación en el IDE (1)	Clasificación con el IDE ampliado (2)	Diferencia (1) (2)
IDE mediano 0,80<IDE<0,94											
59	Azerbaiyán ¹	0,949	0,847	0,998	0,989	0,964	0,733	0,906	15	18	-3
60	Montenegro	0,948	0,832	0,984	0,984	0,990	0,849	0,928	16	12	4
61	Mauricio	0,945	0,934	0,885	0,980	0,980	...	...	...	...	...
62	Antigua y Barbuda	0,942	0,878	0,990	0,965	0,935	...	...	...	...	...
63	Perú	0,942	0,981	0,896	0,959	0,932	0,849	0,923	17	13	4
64	Indonesia	0,938	0,991	0,926	0,973	0,861	0,706	0,891	18	24	-6
65	Turquía	0,932	0,975	0,908	0,928	0,918	0,794	0,905	19	19	0
66	Santa Lucía ²	0,931	0,897	0,901	0,979	0,947	...	...	...	...	...
67	Barbados ³	0,930	0,951	0,884	0,964	0,922	...	...	...	...	...
68	Suriname	0,929	0,909	0,947	0,918	0,941	0,852	0,913	20	16	4
69	República Árabe Siria ³	0,928	0,991	0,834	0,942	0,946	0,754	0,894	21	23	-2
70	Líbano	0,927	0,932	0,896	0,928	0,953	...	...	...	...	...
71	Macao (China)	0,926	0,826	0,935	0,955	0,989	...	...	...	...	...
72	Ecuador	0,924	0,985	0,919	0,975	0,817	...	...	...	...	...
73	Albania	0,923	0,799	0,959	0,980	0,952	0,803	0,899	22	21	1
74	Bolivia (E.P. de)	0,917	0,942	0,912	0,963	0,851	0,740	0,881	23	26	-3
75	Swaziland	0,915	0,856	0,874	0,968	0,962	0,689	0,870	24	29	-5
76	Colombia	0,914	0,915	0,934	0,963	0,845	0,835	0,898	25	22	3
77	El Salvador	0,913	0,953	0,845	0,962	0,894	0,769	0,885	26	25	1
78	Arabia Saudita	0,913	0,899	0,866	0,947	0,939	...	...	...	...	...
79	Malta	0,912	0,938	0,924	0,953	0,835	...	...	...	...	...
80	Botswana	0,912	0,873	0,845	0,965	0,966	0,677	0,865	27	32	-5
81	Túnez	0,910	0,994	0,776	0,909	0,961	...	...	...	...	...
82	Namibia	0,903	0,864	0,888	0,945	0,915	...	...	...	...	...
83	Santo Tomé y Príncipe	0,902	0,986	0,892	0,957	0,773	0,768	0,875	28	27	1
84	Filipinas	0,898	0,887	0,954	0,964	0,787	0,678	0,854	29	35	-6
85	Jamaica	0,897	0,824	0,866	0,938	0,961	0,944	0,907	30	17	13
86	Paraguay	0,896	0,857	0,939	0,967	0,823	0,774	0,872	31	28	3
87	Egipto	0,890	0,963	0,720	0,903	0,972	0,724	0,857	32	34	-2
88	Cabo Verde	0,889	0,935	0,843	0,883	0,897	...	...	...	...	...
89	Argelia	0,888	0,973	0,726	0,903	0,950	0,794	0,869	33	30	3
90	Honduras	0,884	0,972	0,848	0,938	0,778	0,755	0,858	34	33	1
91	Guyana ²	0,877	0,841	0,849	0,952	0,867	0,819	0,865	35	31	4
92	Guatemala	0,841	0,986	0,752	0,920	0,706	0,657	0,804	36	36	0
93	Lesoto	0,824	0,737	0,896	0,857	0,804	...	...	...	...	...
94	Marruecos	0,813	0,941	0,561	0,811	0,939	...	...	...	...	...
95	Camerún	0,810	0,939	0,707	0,831	0,763	0,700	0,788	37	39	-2
96	Malawi	0,809	0,975	0,748	0,906	0,609	...	...	...	...	...
97	Ghana	0,803	0,842	0,673	0,913	0,784	0,765	0,795	38	38	0
98	Bhután	0,803	0,899	0,528	0,854	0,930	...	...	...	...	...
99	RDP Lao	0,802	0,968	0,727	0,843	0,670	0,671	0,776	39	40	-1
100	Camboya	0,801	0,959	0,739	0,883	0,621	0,654	0,771	40	41	-1
IDE bajo <0,80											
101	Nicaragua	0,799	0,939	0,780	0,962	0,514	0,811	0,801	41	37	4
102	India	0,790	0,982	0,628	0,865	0,685	...	...	...	...	...
103	Rwanda	0,781	0,987	0,711	0,956	0,472	0,597	0,744	42	43	-1
104	Uganda	0,771	0,910	0,732	0,872	0,571	0,646	0,746	43	42	1
105	Timor-Leste	0,769	0,859	0,583	0,930	0,705	...	...	...	...	...
106	Togo	0,742	0,943	0,571	0,679	0,777	...	...	...	...	...
107	Mauritania	0,732	0,744	0,580	0,862	0,743	...	...	...	...	...
108	Nigeria	0,721	0,576	0,613	0,830	0,863	...	...	...	...	...
109	Senegal	0,707	0,780	0,497	0,815	0,737	0,673	0,701	44	44	0
110	Mozambique	0,698	0,919	0,561	0,775	0,537	...	...	...	...	...
111	Angola	0,685	0,857	0,701	0,734	0,448	0,685	0,685	45	45	0
112	Gambia	0,677	0,693	0,500	0,866	0,651	0,684	0,679	46	46	0
113	Pakistán	0,656	0,741	0,549	0,720	0,615	...	...	...	...	...
114	Guinea	0,634	0,770	0,410	0,668	0,686	0,573	0,621	47	47	0
115	Eritrea	0,623	0,349	0,678	0,777	0,690	...	...	...	...	...
116	Etiopía	0,622	0,822	0,390	0,772	0,505	0,531	0,604	48	50	-2
117	República Centroafricana	0,617	0,705	0,560	0,639	0,563	0,564	0,606	49	48	1
118	Malí	0,612	0,620	0,311	0,678	0,840	0,575	0,605	50	49	1
119	Burkina Faso	0,594	0,583	0,287	0,754	0,751	0,569	0,589	51	51	0
120	Niger	0,528	0,572	0,287	0,612	0,643	0,508	0,524	52	52	0

Fotografía: Jon Yamamoto/UNESCO



Un joven empleado trabajando en una panadería familiar en París (Francia)

Esta fotografía se seleccionó de entre los ganadores del certamen UNESCO-UNEVOC 2012: *el trabajo tiene muchas caras.*

Cuadros estadísticos¹

Introducción

Los datos más recientes sobre alumnos, estudiantes, personal docente y gasto en educación presentados en los cuadros estadísticos corresponden al año escolar finalizado en 2010.¹² Se basan en los resultados de las encuestas comunicados al Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y procesados por este organismo antes de finales de marzo de 2012. Los datos comunicados y procesados después de esa fecha se utilizarán para el próximo Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Un número reducido de países han comunicado datos correspondientes al año escolar finalizado en 2011, que figuran en letra negrita en los cuadros estadísticos.³

Las estadísticas se refieren a todas las escuelas públicas y privadas del sistema educativo formal, por nivel de enseñanza. Se complementan con estadísticas demográficas y económicas recogidas o elaboradas por otros organismos internacionales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU), el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

En los cuadros estadísticos figuran en total 205 países y territorios. La mayoría de ellos comunica sus datos al IEU por medio de cuestionarios estándar preparados por este organismo. No obstante, para algunos países los datos relativos a la educación se han acopiado a partir de las encuestas realizadas bajo los auspicios del Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación (WEI), o a partir de las efectuadas conjuntamente por el IEU, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas (Eurostat) mediante los cuestionarios UOE (IEU/OCDE/Eurostat). Estos países se señalan con símbolos claramente discernibles al final de la presente introducción.

Población

Los indicadores de los cuadros estadísticos sobre el acceso a la escuela y la participación en ella se han calculado basándose en las estimaciones demográficas de la División de Población de las Naciones Unidas revisadas en 2010. Debido a las posibles discrepancias entre las estimaciones nacionales de población y las de las Naciones Unidas, esos indicadores pueden diferir de los publicados por cada país o por otras organizaciones.⁴ La DPNU no proporciona datos desglosados por año de edad en el caso de los países cuya población total es inferior a 50.000 habitantes. Cuando no existen estimaciones de la DPNU, las tasas de escolarización se han calculado utilizando datos demográficos nacionales o a partir de las estimaciones del IEU.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)

Los datos sobre la educación comunicados al IEU desde 1998 son conformes a la versión revisada en 1997 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-97). Los datos correspondientes al año escolar que finalizó en 1991, presentados en los cuadros estadísticos 12 y 13 (en el sitio web), se acopiaron de acuerdo con la versión anterior de la clasificación, CINE-76. Cuando ha sido posible, el IEU ajustó esos datos para ceñirse a la CINE-97 y minimizar toda incoherencia con los datos para años posteriores a 1997.⁵ La CINE se utiliza para armonizar los datos y poder comparar mejor los sistemas educativos de los distintos países. Algunos países pueden tener definiciones propias de los niveles de enseñanza que no corresponden a las de la CINE. Por eso, cuando se aplican las definiciones de los países y no las de la CINE, se pueden dar discrepancias con respecto a las tasas de escolarización entre los datos comunicados a nivel internacional y los comunicados a nivel nacional. A esas discrepancias hay que añadir el problema de los datos de población mencionado anteriormente.

1. Un conjunto completo de estadísticas e indicadores relativos a esta introducción se puede consultar en formato Excel en el sitio web del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo en www.efareport.unesco.org

2. Se trata del año 2009/2010 para los países en los que el año escolar se extiende a lo largo de dos años civiles y del año 2010 para los países en los que el año escolar coincide con el año civil.

3. Bhután, Burkina Faso, República Centroafricana, Islas Cook, Côte d'Ivoire, Cuba, Djibouti, Gabón, Ghana, Kazajistán, Maldivas, Malí, Islas Marshall, Marruecos, Mozambique, Nepal, El Níger, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Sierra Leona, Tailandia y Uzbekistán.

4. Cuando se dan incoherencias evidentes entre la escolarización indicada por los países y los datos de población suministrados por las Naciones Unidas, el IEU puede decidir no calcular las tasas de escolarización, o no publicarlas. Así ocurre con Bahrein, el Brasil, Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Nepal y Singapur, donde no se han publicado las tasas de escolarización en algunos niveles de la educación, y con Bangladesh, Belarrús, Belice, las Islas Vírgenes Británicas y Malasia, donde se ha suspendido la publicación de las tasas de escolarización en algunos niveles de la educación.

5. Para mejorar las comparaciones a lo largo del tiempo, el IEU ha empezado a armonizar las series cronológicas ajustando los datos anteriores a 1997 a fin de que sean conformes a la CINE-97.

Educación básica de adultos

La CINE no clasifica los programas de educación en función de la edad de los educandos. Así, todo programa educativo de contenido equivalente a la enseñanza primaria (categoría CINE 1) se clasifica en esa categoría, aunque esté destinado a personas adultas. En sus directrices a los países que participan en su encuesta anual sobre la educación, el IEU les pide que “no incluyan en sus respuestas datos relativos a los programas destinados a las personas que han sobrepasado la edad normal de ir a la escuela”. En cambio, en las directrices para los cuestionarios UOE y WEI, se señalaba hasta 2005 que “las actividades clasificadas en las categorías ‘educación continua’, ‘educación de adultos’ o ‘educación no formal’ [debían] incluirse en las respuestas [si] comprenden estudios con contenidos educativos análogos a los de los programas ordinarios, [o si] los programas que ofrecen conducen a la adquisición potencial de calificaciones análogas”. Sin embargo, desde 2005 a todos los países participantes en la encuesta UOE/WEI se les pide que proporcionen por separado los datos relativos a esos programas, de tal forma que el IEU pueda no tenerlos en cuenta al calcular indicadores comparables a nivel internacional. A pesar de las instrucciones impartidas por el IEU, los datos procedentes de algunos países que figuran en la encuesta anual pueden incluir todavía estudiantes (o educandos) que superan ampliamente la edad oficial establecida para la educación básica.

Datos sobre la alfabetización

Hace mucho tiempo que la UNESCO definió la alfabetización como la aptitud para leer y escribir, comprendiéndolo, un texto sencillo y corto relacionado con la vida diaria. Sin embargo, con la aparición del concepto de alfabetización funcional en 1978 ha surgido paralelamente una nueva definición. Según la definición aprobada por la Conferencia General de la UNESCO ese mismo año, se considera funcionalmente alfabetizada a toda persona capaz de llevar a cabo todas las actividades en las que se necesita saber leer, escribir y calcular para un funcionamiento eficaz de su grupo y su comunidad, y también para permitirle que siga utilizando esos conocimientos en beneficio de su propio desarrollo individual y el de su comunidad.

En muchos casos, las estadísticas sobre alfabetización que figuran en el cuadro correspondiente se basan en la primera definición y emanan en gran medida de datos obtenidos por el método de la “autoevaluación” o las declaraciones efectuadas por terceros, en que se pide a las personas que declaren si ellas y los miembros de su familia saben leer y escribir o no, sin formularles preguntas más detalladas y sin que tengan

que demostrar sus competencias efectivas al respecto. Algunos países dan por hecho que saben leer y escribir todas las personas que han estado escolarizadas hasta un determinado nivel de enseñanza.⁶ Como las definiciones y los métodos de acopio de datos utilizados difieren en función de los países, la utilización de los datos debe hacerse con cautela.

Los datos de alfabetización del presente informe atañen a los adultos de 15 años o más, así como a los jóvenes de 15 a 24 años. Se refieren a los periodos 1985-1994 y 2005-2010 y comprenden datos procedentes de encuestas de hogares y censos nacionales –señalados con un asterisco (*)– y estimaciones efectuadas por el IEU. Estas estimaciones corresponden a los años 1994 y 2010 y están basadas en las estadísticas nacionales observadas más recientemente. Se elaboraron utilizando el *Global Age-Specific Literacy Projections Model* (GALP). Los años de referencia y las definiciones de la alfabetización de cada país se presentan en un cuadro que se puede consultar en el sitio web del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: www.efareport.unesco.org.

Estimaciones y falta de datos

En los cuadros estadísticos se presentan datos sobre educación reales y estimados. Cuando los datos no se comunican al IEU por medio de los cuestionarios normalizados, suele ser necesario efectuar estimaciones. El IEU alienta a los países a que, en lo posible, realicen sus propias estimaciones, que se presentan como estimaciones nacionales y se señalan con un asterisco (*). Cuando esto no ocurre, el IEU efectúa sus propias estimaciones si dispone de información complementaria suficiente. Estas estimaciones se señalan con dos asteriscos (**). En los cuadros también puede haber lagunas cuando se considera que los datos comunicados por algunos países son incoherentes. El IEU hace todo lo posible para resolver este problema con los países interesados, pero en última instancia se reserva el derecho de omitir los datos que considera problemáticos.

Para colmar las lagunas en los cuadros estadísticos, se han incluido datos correspondientes a años escolares anteriores cuando no se ha podido disponer de datos relativos a los años escolares finalizados en 1999 y 2010. Esos casos se señalan con una nota a pie de página.

6. Por motivos de fiabilidad y coherencia, el IEU no publica datos relativos a la alfabetización basados en indicadores aproximativos del nivel de instrucción alcanzado. Solamente figuran en los cuadros estadísticos los datos comunicados por los países que están basados en la autoevaluación y en declaraciones efectuadas por otros miembros de la familia. Sin embargo, si no se dispone de dichos datos se utilizan indicadores aproximativos del nivel de instrucción alcanzado para calcular las medias regionales ponderadas y el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos de algunos países, en especial los desarrollados.

Promedios regionales y de otros grupos de países

Las cifras regionales correspondientes a las tasas de alfabetización, las tasas brutas, netas y ajustadas de ingreso, las tasas brutas, netas y ajustadas de escolarización, la esperanza de vida escolar y las proporciones alumnos/docente son medias ponderadas, en las que se tiene en cuenta la magnitud relativa de la población pertinente de cada país en cada región. Las cifras correspondientes a los países con una población más numerosa tienen, por consiguiente, una influencia proporcionalmente mayor en el cálculo de los totales regionales. Las medias se calculan a partir de datos publicados y, en el caso de los países sobre los que no se dispone de datos recientes o fiables, a partir de estimaciones generales. Las medias ponderadas que se señalan con dos asteriscos (**) en los cuadros son estimaciones parciales del IEU debido a una cobertura incompleta de uno o más países (entre el 33% y 60% de la población de una región o un grupo de países determinado). Cuando no se dispone de datos fiables suficientes para establecer una media ponderada global, se calcula una mediana basándose solamente en los países sobre los que se dispone de datos y que representan por lo menos la mitad de los de una región o de un grupo de países.

Cifras con tope

En teoría, un indicador –por ejemplo, las tasas netas de ingreso y la tasa neta de escolarización– no debe ser superior a 100%, pero en algunos casos puede sobrepasar ese límite teórico por la existencia de incoherencias en los datos. En esos casos, los valores totales correspondientes a hombres y mujeres del indicador en cuestión se vuelven a calcular y se aminoran fijando un tope al indicador, de tal manera que el índice de paridad entre los sexos del nuevo conjunto de valores sea el mismo que para los valores sin tope.⁷

Símbolos utilizados en los cuadros estadísticos (edición impresa y sitio web)

- * Estimación nacional
- ** Estimación parcial del IEU
- ... Datos no disponibles
- Magnitud nula o insignificante
- . Categoría no pertinente o inexistente

7. Por ejemplo, se fija un tope a las tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria utilizando un factor que tiene en cuenta la población masculina y femenina en edad de cursar la enseñanza primaria y el número de niñas y niños en edad de cursarla escolarizados en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Si la matrícula total de niños (de cualquier sexo) en edad de cursar primaria es superior a la población correspondiente, se fija el mismo tope a todos los indicadores de escolarización neta (tasa neta de escolarización, tasa neta ajustada de escolarización, etc.) y sus indicadores derivados (tasa de niños sin escolarizar, etc.). En este caso, el tope se calcula tomando el valor máximo de escolarización.

Las notas a pie de página de los cuadros estadísticos, así como el glosario que figura a continuación de éstos, proporcionan también indicaciones complementarias para facilitar la interpretación de los datos y de la información presentada.

Composición de las regiones y otros grupos de países

- o Países cuyos datos de educación se acopian mediante cuestionarios UOE
- w Países participantes en el Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación (WEI)

Clasificación de los países del mundo⁸

- Países en transición (18):
Doce países de la Comunidad de Estados Independientes, comprendidos cuatro en Europa Central y Oriental (Belarrús, Federación de Rusia, República de Moldova y Ucrania) y los países de Asia Central menos Mongolia; y seis países de Europa Central y Oriental que antes formaban parte del grupo de países desarrollados: Albania, Bosnia y Herzegovina, Croacia, la ex República Yugoslava de Macedonia, Montenegro y Serbia.
- Países desarrollados (39):
América del Norte y Europa Occidental (menos Chipre⁹); Europa Central y Oriental (menos Albania, Belarrús, Bosnia y Herzegovina, Croacia, Federación de Rusia⁹, la ex República Yugoslava de Macedonia, Montenegro, República de Moldova, Serbia, Turquía⁹ y Ucrania); Australia⁹, Bermudas, Japón⁹ y Nueva Zelandia⁹.
- Países en desarrollo (148):
Estados Árabes; Asia Oriental y el Pacífico (menos Australia⁹, Japón⁹ y Nueva Zelandia⁹); América Latina y el Caribe (menos Bermudas); Asia Meridional y Occidental; África Subsahariana; Chipre⁹, Mongolia y Turquía⁹.

Regiones de la EPT⁹

- Estados Árabes (20 países/territorios):
Arabia Saudita, Argelia, Bahrein, Djibouti, Egipto^w, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Jordania⁹, Kuwait, Líbano, Libia, Mauritania, Marruecos, Omán, Palestina, Qatar, República Árabe Siria, Sudán (antes de la secesión), Túnez^w y Yemen.

8. Esta clasificación en tres grupos principales de países, establecida por la División de Estadística de las Naciones Unidas, se revisó en septiembre de 2011.

9. Esta clasificación por regiones se estableció en 1998 para la evaluación de la EPT en el año 2000.

- Europa Central y Oriental (21 países): Albania, Belarrús, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria°, Croacia, Eslovaquia°, Eslovenia°, Estonia°, Federación de Rusia°, Hungría°, la ex República Yugoslava de Macedonia°, Letonia°, Lituania°, Montenegro, Polonia°, República Checa°, República de Moldova, Rumania°, Serbia, Turquía° y Ucrania.
- Asia Central (9 países): Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajstán, Kirguistán, Mongolia, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán.
- Asia Oriental y el Pacífico (33 países/territorios): Australia, Brunei Darussalam, Camboya, China™, Estados Federados de Micronesia, Fiji, Filipinas™, Kiribati, Indonesia™, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Japón°, Macao (China), Malasia, Myanmar, Nauru, Nueva Zelanda°, Niue, Palau, Papua Nueva Guinea, República de Corea°, República Democrática Popular Lao, República Popular Democrática de Corea, Samoa, Singapur, Tailandia™, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu y Viet Nam.
 - Asia Oriental (16 países/territorios): Brunei Darussalam, Camboya, China™, Filipinas™, Indonesia™, Japón°, Macao (China), Malasia™, Myanmar, República de Corea°, República Popular Democrática de Corea, República Democrática Popular Lao, Singapur, Tailandia™, Timor-Leste y Viet Nam.
 - Pacífico (17 países/territorios): Australia°, Estados Federados de Micronesia, Fiji, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Kiribati, Nauru, Niue, Nueva Zelanda°, Palau, Papua Nueva Guinea, Samoa, Tokelau, Tonga, Tuvalu y Vanuatu.
- América Latina y el Caribe (41 países/territorios): Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Argentina™, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Brasil°, Chile°, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Estado Plurinacional de Bolivia, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica™, México°, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay™, Perú™, República Bolivariana de Venezuela, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Suriname, Trinidad y Tobago y Uruguay°.
- América Latina (19 países): Argentina™, Brasil°, Chile°, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Estado Plurinacional de Bolivia, Guatemala, Honduras, México°, Nicaragua, Panamá, Paraguay™, Perú™, República Bolivariana de Venezuela, República Dominicana y Uruguay.
 - Caribe (22 países/territorios): Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Dominica, Granada, Guyana, Haití, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica™, Montserrat, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Suriname y Trinidad y Tobago.
- América del Norte y Europa Occidental: (26 países/territorios) Alemania°, Andorra, Austria°, Bélgica°, Canadá°, Chipre°, Dinamarca°, España°, Estados Unidos°, Finlandia°, Francia°, Grecia°, Irlanda°, Islandia°, Israel°, Italia°, Luxemburgo°, Malta°, Mónaco, Noruega°, Países Bajos°, Portugal°, Reino Unido°, San Marino, Suecia° y Suiza°.
- Asia Meridional y Occidental (9 países): Afganistán, Bangladesh, Bhután, India, Maldivas, Nepal, Pakistán, República Islámica del Irán y Sri Lanka™.
- África Subsahariana (46 países): Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Chad, Camerún, Comoras, Congo, Côte d'Ivoire, Eritrea, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Kenya, Lesoto, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauricio, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, República Centroafricana, Rwanda, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Somalia, Sudáfrica, Sudán del Sur, Swazilandia, Togo, Uganda, Zambia y Zimbabue.

Grupos de ingresos¹⁰

- Bajos ingresos (36 países): Afganistán, Bangladesh, Benin, Burkina Faso, Burundi, Camboya, Chad, Comoras, Eritrea, Etiopía, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Haití,

10. Los grupos de países por nivel de ingresos presentados en los cuadros estadísticos son los definidos por el Banco Mundial, pero comprenden solamente los países de la EPT. La presente lista de países por grupos de ingresos es la de la revisión de julio de 2011.

Kenya, Kirguistán, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mozambique, Myanmar, Nepal, Níger, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Popular Democrática de Corea, República Unida de Tanzania, Rwanda, Sierra Leona, Somalia, Tayikistán, Togo, Tokelau, Uganda y Zimbabwe.

- Ingresos bajos medianos (56 países): Angola, Armenia, Belice, Bhután, Estado Plurinacional de Bolivia, Cabo Verde, Camerún, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Egipto, El Salvador, Estados Federados de Micronesia, ex Sudán, Fiji, Filipinas, Georgia, Ghana, Guatemala, Guyana, Honduras, India, Indonesia, Iraq, Islas Marshall, Islas Salomón, Kiribati, Lesoto, Marruecos, Mauritania, Mongolia, Nicaragua, Nigeria, Pakistán, Palestina, Papua Nueva Guinea, Paraguay, República Árabe Siria, República de Moldova, República Democrática Popular Lao, Samoa, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Sudán del Sur, Sri Lanka, Swazilandia, Timor-Leste, Tonga, Turkmenistán, Tuvalu, Ucrania, Uzbekistán, Vanuatu, Viet Nam, Yemen y Zambia.

- Ingresos altos medianos (56 países): Albania, Antigua y Barbuda, Argelia, Argentina, Azerbaiyán, Belarrús, Bosnia y Herzegovina, Botswana, Brasil, Bulgaria, Chile, China, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, Federación de Rusia, Gabón, Granada, Islas Cook, Jamaica, Jordania, Kazajstán, la ex República Yugoslava de Macedonia, Letonia, Líbano, Libia, Lituania, Malasia, Maldivas, Mauricio, México, Montenegro, Montserrat, Namibia, Nauru, Niue, Palau, Panamá, Perú, República Bolivariana de Venezuela, República Dominicana, República Islámica del Irán, Rumania, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Serbia, Seychelles, Sudáfrica, Suriname, Tailandia, Túnez, Turquía y Uruguay.

- Ingresos altos (57 países): Alemania, Andorra, Anguila, Antillas Neerlandesas, Arabia Saudita, Aruba, Australia, Austria, Bahamas, Bahrein, Barbados, Bélgica, Bermudas, Brunei Darussalam, Canadá, Croacia, Chipre, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Guinea Ecuatorial, Hungría, Irlanda, Islandia, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Israel, Italia, Japón, Kuwait, Luxemburgo, Macao (China), Malta, Mónaco, Noruega, Nueva Zelanda, Omán, Países Bajos, Polonia, Portugal, Qatar, Reino Unido, República Checa, República de Corea, San Marino, Singapur, Suecia, Suiza y Trinidad y Tobago.

Cuadro 1
Estadísticas básicas

Países o territorios	DEMOGRAFÍA			PNB, AYUDA Y POBREZA						
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%)	Tasa media anual de crecimiento (%)	PNB por habitante ²				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (net) % del PNB ³	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
		Población total	Población de 0-4 años	Dólares (corrientes)		Dólares PPA			PPA 1,25 dólares por día	Umbral de pobreza del país ⁴ (%)
	2012	2010-2015	2010-2015	1998	2010	1998	2010	2009	2000-2009 ⁴	2000-2009 ⁴
África Subsahariana										
Angola	20 163	2,7	1,3	460	3 940	1 820	5 410	0,4	54	...
Benin	9 352	2,7	1,8	370	780	1 060	1 590	10	47	39
Botswana	2 053	1,1	0,1	3 300	6 790	7 770	13 700	2	...	31
Burkina Faso	17 482	3,0	2,7	230	550	720	1 250	14	57	46
Burundi	8 749	1,9	1,8	150	170	310	400	41	81	67
Cabo Verde	505	0,9	-1,1	1 270	3 270	1 730	3 820	13	21	27
Camerún	20 469	2,1	1,2	640	1 180	1 450	2 270	3	10	40
Chad	11 831	2,6	1,8	220	620	700	1 220	9	62	55
Comoras	773	2,5	1,1	410	750	910	1 090	9	46	45
Congo	4 233	2,2	1,7	570	2 150	2 040	3 220	4	54	50
Côte d'Ivoire	20 595	2,2	1,2	740	1 160	1 550	1 810	11	24	43
Eritrea	5 581	2,9	1,4	210	340	680	540	8	...	...
Etiopía	86 539	2,1	0,3	130	390	420	1 040	13	39	39
Gabón	1 564	1,9	1,9	3 920	7 740	11 770	13 170	0,8	5	33
Gambia	1 825	2,7	1,7	320	450	890	1 300	19	34	58
Ghana	25 546	2,3	1,0	390	1 230	870	1 660	6	30	29
Guinea	10 481	2,5	1,6	460	400	710	1 020	6	43	53
Guinea Ecuatorial	740	2,7	2,3	940	14 540	4 380	23 750	0,5	...	...
Guinea-Bissau	1 580	2,1	1,4	150	590	820	1 180	18	49	65
Kenya	42 749	2,7	2,3	440	790	1 110	1 680	6	20	46
Lesotho	2 217	1,0	0,5	580	1 040	1 210	1 960	6	43	57
Liberia	4 245	2,6	1,5	130	200	260	340	78	84	64
Madagascar	21 929	2,8	2,1	260	430	740	960	5	68	69
Malawi	15 883	3,2	3,7	200	330	560	850	17	74	52
Malí	16 319	3,0	2,2	250	600	610	1 030	11	51	47
Mauricio	1 314	0,5	-0,8	3 780	7 750	7 110	13 960	2	...	...
Mozambique	24 475	2,2	1,0	220	440	400	930	21	60	55
Namibia	2 364	1,7	0,3	2 030	4 500	3 870	6 420	4	...	38
Níger	16 644	3,5	3,1	200	370	550	720	9	43	60
Nigeria	166 629	2,5	2,2	270	1 180	1 130	2 170	1	64	55
República Centroafricana	4 576	2,0	1,6	290	470	630	790	12	63	62
República Democrática del Congo	69 575	2,6	1,6	110	180	250	320	24	59	71
República Unida de Tanzania	47 656	3,1	3,0	250	530	700	1 430	14	68	33
Rwanda	11 272	2,9	3,1	270	520	560	1 150	18	77	59
Santo Tomé y Príncipe	172	2,0	0,7	...	1 200	...	1 920	16	29	54
Senegal	13 108	2,6	1,4	550	1 090	1 240	1 910	8	34	51
Seychelles	87	0,3	...	7 320	9 760	14 590	21 210	4	0,3	...
Sierra Leona	6 126	2,1	0,3	180	340	380	830	23	53	66
Somalia	9 797	2,6	2,2	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	50 738	0,5	-0,4	3 290	6 090	6 280	10 360	0,4	17	23
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	1 220	1,4	0,7	1 660	2 630	3 320	4 840	2	63	69
Togo	6 283	2,0	0,9	330	490	770	890	18	39	62
Uganda	35 621	3,1	2,3	280	500	630	1 250	11	29	25
Zambia	13 884	3,0	4,2	320	1 070	820	1 380	11	64	59
Zimbabwe	13 014	2,2	1,3	590	460	...	...	14	...	72
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania	81 991	-0,2	0,4	27 060	43 110	23 900	37 950	...	...	...
Andorra	88	1,5	...	19 310	...	...	...	...	...	...

Cuadro 1 (continuación)

Países o territorios	DEMOGRAFÍA			PNB, AYUDA Y POBREZA						
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%)	Tasa media anual de crecimiento (%)	PNB por habitante ²				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (neta) % del PNB ³	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
		Población total	Población de 0-4 años	Dólares (corrientes)		Dólares PPA			PPA 1,25 dólares por día	Umbral de pobreza del país ² (%)
	2012	2010-2015	2010-2015	1998	2010	1998	2010	2009			2000-2009^{4}	2000-2009^{4}
Austria	8 429	0,2	-1,0	27 260	47 060	25 850	39 790	...	...	...
Bélgica	10 788	0,3	-0,02	26 030	45 910	24 810	38 260	...	...	...
Canadá	34 675	0,9	1,1	20 310	43 270	24 630	38 310	...	...	...
Chipre	1 129	1,1	0,6	14 770	29 430	18 230	30 300	...	...	...
Dinamarca	5 593	0,3	-0,5	32 960	59 050	25 850	40 230	...	...	...
España	46 772	0,6	-0,1	15 220	31 750	18 700	31 640	...	...	...
Estados Unidos de América	315 791	0,9	0,1	30 950	47 390	32 060	47 360	...	...	...
Finlandia	5 403	0,3	0,5	24 860	47 720	22 050	37 290	...	...	...
Francia	63 458	0,5	-0,04	25 180	42 390	22 960	34 440	...	...	...
Grecia	11 419	0,2	-0,2	13 010	26 940	16 730	27 050	...	...	...
Irlanda	4 579	1,1	0,1	20 950	41 000	21 510	33 370	...	...	...
Islandia	328	1,2	0,8	28 400	32 710	27 200	27 680	...	...	...
Israel	7 695	1,7	1,5	16 840	27 170	19 150	27 630	...	...	...
Italia	60 964	0,2	-0,4	21 230	35 150	23 560	31 130	...	...	...
Luxemburgo	523	1,4	1,9	43 820	77 160	39 790	61 790	...	...	...
Malta	419	0,3	-0,02	9 750	19 270	15 690	24 840	0,3	...	...
Mónaco	35	0,0	...	86 960	...	...	...	...	...	...
Noruega	4 960	0,7	0,7	35 410	84 290	27 100	56 830	...	...	...
Países Bajos	16 714	0,3	-0,7	25 830	49 050	25 220	41 900	...	...	...
Portugal	10 699	0,0	-2,0	12 040	21 880	15 570	24 760	...	...	...
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	62 798	0,6	0,5	23 450	38 370	23 520	36 410	...	...	...
San Marino	32	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	9 495	0,6	0,6	29 520	50 110	24 060	39 730	...	...	...
Suiza	7 734	0,4	0,5	41 630	71 530	31 210	50 170	...	...	...
América Latina y el Caribe										
Anguila	16	1,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	91	1,0	...	7 730	13 170	13 360	20 240	0,6	...	...
Antillas Neerlandesas	205	0,7	-0,7	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	41 119	0,9	0,1	8 010	8 620	9 140	15 570	0,04	0,9	...
Aruba	109	0,3	-0,7	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	351	1,1	0,6	14 260	...	19 760	...	...	...	...
Barbados	275	0,2	0,2	8 200	...	14 540	...	-0,06	...	...
Belice	324	2,0	1,0	2 700	3 810	3 920	6 210	2,0	...	34
Bermudas	65	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	10 248	1,6	0,5	1 000	1 810	3 030	4 640	4,4	14	60
Brasil	198 361	0,8	-0,8	4 870	9 390	6 510	11 000	0,0	4	21
Chile	17 423	0,9	-0,03	5 260	10 120	8 630	14 590	0,1	0,8	15
Colombia	47 551	1,3	-0,3	2 560	5 510	5 750	9 060	0,5	16	46
Costa Rica	4 794	1,4	0,2	3 510	6 810	6 400	11 270	0,4	0,7	22
Cuba	11 249	0,0	-1,7	2 240	...	...	...	0,2	...	...
Dominica	68	0,0	...	3 360	6 760	6 850	11 990	10	...	...
Ecuador	14 865	1,3	-0,3	1 820	3 850	4 680	7 880	0,4	5	36
El Salvador	6 264	0,6	-0,1	1 900	3 380	4 170	6 550	1	5	38
Granada	105	0,4	0,4	2 990	6 930	5 870	9 890	8	...	...
Guatemala	15 138	2,5	1,6	1 670	2 740	3 270	4 650	1	17	51
Guyana	758	0,2	-1,1	880	2 870	1 900	3 450	8	...	...
Haití	10 256	1,3	0,04	...	...	...	...	...	55	77
Honduras	7 912	2,0	0,7	750	1 870	2 380	3 770	3	23	60
Islas Caimán	57	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	40	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 1 (continuación)

Países o territorios	DEMOGRAFIA			PNB, AYUDA Y POBREZA						
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%)	Tasa media anual de crecimiento (%)	PNB por habitante ²				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (neta) % del PNB ³	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
		Población total	Población de 0-4 años	Dólares (corrientes)		Dólares PPA			PPA 1,25 dólares por día	Umbral de pobreza del país ⁴ (%)
	2012	2010-2015	2010-2015	1998	2010	1998	2010	2009	2000-2009 ⁴	2000-2009 ⁴
Islas Vírgenes Británicas	24	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	2 761	0,4	-0,9	2 700	4 800	5 360	7 310	1	0,2	10
México	116 147	1,1	-0,9	3 950	8 890	7 740	14 290	0,02	3	47
Montserrat	6	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5 955	1,4	-0,3	670	1 110	1 610	2 790	13	16	46
Panamá	3 625	1,5	-0,2	3 540	6 970	6 450	12 770	0,3	10	33
Paraguay	6 683	1,7	0,9	1 650	2 710	3 560	5 050	1	5	35
Perú	29 734	1,1	-0,4	2 230	4 700	4 610	8 930	0,4	6	35
República Dominicana	10 183	1,2	-0,2	2 370	5 030	4 340	9 030	0,3	4	51
Saint Kitts y Nevis	54	1,2	...	6 160	11 740	11 230	15 850	1	...	...
San Vicente y las Granadinas	109	0,0	-1,5	2 790	6 300	5 770	10 830	6	...	...
Santa Lucía	178	1,0	-0,4	3 830	6 560	6 870	10 520	5	...	...
Suriname	534	0,9	-0,5	2 360	...	5 130	...	4	...	...
Trinidad y Tobago	1 351	0,3	-0,4	4 470	15 380	10 210	24 040	0,03	...	...
Uruguay	3 391	0,3	-0,4	7 280	10 590	8 540	13 990	0,2	0	21
Venezuela (República Bolivariana de)	29 891	1,5	0,1	3 360	11 590	8 470	12 150	0,0	4	29
Asia Central										
Armenia	3 109	0,3	-0,04	590	3 200	1 830	5 660	6	1	27
Azerbaiján	9 421	1,2	2,2	510	5 330	1 810	9 280	0,6	1	16
Georgia	4 304	-0,6	-1,6	820	2 690	2 120	4 990	9	15	24
Kazajistán	16 381	1,0	0,1	1 390	7 590	3 990	10 770	0,3	0,2	15
Kirguistán	5 448	1,1	1,1	350	840	1 150	2 100	7	2	43
Mongolia	2 844	1,5	1,1	520	1 870	1 850	3 670	9	22	35
Tayikistán	7 079	1,5	1,2	180	800	740	2 140	8	22	47
Turkmenistán	5 170	1,2	0,5	560	3 790	1 490	7 490	0,2	...	...
Uzbekistán	28 077	1,1	0,3	620	1 280	1 310	3 120	0,6	46	...
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	33 397	3,1	2,2	...	410	...	1 060	46	...	36
Bangladesh	152 409	1,3	-0,5	360	700	800	1 810	1	50	40
Bhután	750	1,5	-0,02	640	1 870	2 140	4 990	10	26	23
India	1 258 351	1,3	-0,1	420	1 330	1 390	3 550	0,2	42	28
Irán (República Islámica del)	75 612	1,0	-0,6	1 700	...	6 200	...	0,03	1	...
Maldivas	324	1,3	0,5	1 930	5 750	3 230	8 110	2,4	1	...
Nepal	31 011	1,7	-0,05	210	...	730	1 210	6,7	55	31
Pakistán	179 951	1,8	0,6	450	1 050	1 520	2 790	1,7	23	22
Sri Lanka	21 224	0,8	-1,2	820	2 240	2 360	5 010	1,7	7	15
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia	27 380	1,3	1,7	21 890	...	23 550	...	...	...	...
Brunei Darussalam	413	1,7	-0,2	14 740	...	40 970	...	...	...	...
Camboya	14 478	1,2	-0,1	280	750	740	2 080	8	28	30
China	1 353 601	0,4	-0,6	790	4 270	1 960	7 640	0,02	16	3
Islas Cook	21	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...
República Popular Democrática de Corea	24 554	0,4	-0,05	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	876	0,8	-0,3	2 300	3 630	3 040	4 510	3	...	31
Indonesia	244 769	1,0	-0,8	650	2 500	2 050	4 200	0,2	19	13

Cuadro 1 (continuación)

Países o territorios	DEMOGRAFÍA			PNB, AYUDA Y POBREZA						
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%)	Tasa media anual de crecimiento (%)	PNB por habitante ²				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (neta) % del PNB ³	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
		Población total	Población de 0-4 años	Dólares (corrientes)		Dólares PPA			2009	PPA 1,25 dólares por día	Umbral de pobreza del país^{4} (%)
	2012	2010-2015	2010-2015	1998	2010	1998	2010	2000-2009 ⁴		
Japón	126 435	-0,1	-0,3	32 990	41 850	24 310	34 640	...	...	...
Kiribati	103	1,5	...	1 530	2 010	3 270	3 530	16	...	...
República Democrática Popular Lao	6 374	1,3	-0,4	310	1 050	1 020	2 460	7	34	28
Macao, China	567	2,0	4,4	15 520	...	21 450	...	...	...	...
Malasia	29 322	1,6	0,5	3 610	7 760	7 500	14 220	0,1	0	4
Islas Marshall	56	1,6	...	2 530	3 640	...	...	32	...	...
Micronesia, Estados Federados de)	112	0,5	-0,4	1 970	2 730	2 440	3 490	42	...	...
Myanmar	48 724	0,8	-0,4	...	...	410	1 950	...	...	...
Nauru	10	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	4 461	1,0	0,6	15 450	...	18 080	...	...	...	...
Niue	1	-2,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	21	0,8	...	6 110	6 560	11 740	11 000	28	...	...
Papua Nueva Guinea	7 170	2,2	0,8	780	1 300	1 650	2 420	5	...	...
Filipinas	96 471	1,7	0,6	1 150	2 060	2 430	3 980	0,2	23	27
República de Corea	48 588	0,4	0,2	9 200	19 890	13 290	29 010	...	...	...
Samoa	185	0,5	-1,1	1 380	3 000	2 440	4 270	16	...	...
Singapur	5 256	1,1	2,1	25 180	40 070	29 170	55 790	...	...	...
Islas Salomón	566	2,5	1,0	1 330	1 030	2 360	2 210	43	...	...
Tailandia	69 892	0,5	-1,6	2 040	4 150	4 250	8 190	-0,03	11	8
Timor-Leste	1 187	2,9	2,0	...	2 220	...	3 600	9,5	37	50
Tokelau	1	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	105	0,4	-1,3	2 210	3 280	3 240	4 580	12	...	...
Tuvalu	10	0,2	...	...	4 760	...	...	...	...	...
Vanuatu	252	2,4	1,5	1 420	2 640	3 070	4 320	17	...	...
Viet Nam	89 730	1,0	-0,5	360	1 160	1 230	3 070	4	13	15
Estados Árabes										
Arabia Saudita	28 705	2,1	-0,7	8 300	...	17 710	...	-0,03	...	...
Argelia	36 486	1,4	-0,1	1 570	4 450	4 860	8 180	0,2	...	...
Bahrein	1 359	2,1	4,6	10 110	...	18 780	...	0,5	...	...
Djibouti	923	1,9	1,4	730	...	1 590	...	14	19	...
Egipto	83 958	1,7	0,5	1 220	2 420	3 330	6 060	0,5	2	22
Emiratos Árabes Unidos	8 106	2,2	3,0	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	33 703	3,1	1,7	1 590	2 340	...	3 370	5	4	23
Jordania	6 457	1,9	-1,8	1 590	4 340	2 920	5 800	3	0,4	13
Kuwait	2 892	2,4	-2,1	20 430	...	43 040	...	...	...	...
Libano	4 292	0,7	-0,5	4 250	8 880	7 570	14 080	2	...	...
Libia	6 469	0,8	-0,6	...	...	...	...	0,1	...	...
Marruecos	32 599	1,0	-0,4	1 280	2 850	2 440	4 600	1	3	9
Mauritania	3 623	2,2	1,3	540	1 030	1 310	1 960	9	21	46
Omán	2 904	1,9	-1,2	6 460	...	14 760	...	0,1	...	...
Palestina	4 271	2,8	2,1	...	...	...	...	25	...	22
Qatar	1 939	2,9	4,3	...	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	21 118	1,7	-1,7	950	2 750	3 300	5 120	0,5	2	...
Sudán (antes de la secesión)	45 722	2,4	1,4	330	1 270	1 090	2 030	...	...	...
Túnez	10 705	1,0	0,1	2 190	4 160	4 620	9 060	1	3	4
Yemen	25 569	3,0	2,6	390	...	1 740	...	2	18	35

Cuadro 1 (continuación)

Países o territorios	DEMOGRAFÍA			PNB, AYUDA Y POBREZA						
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%)	Tasa media anual de crecimiento (%)	PNB por habitante ²				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (net) % del PNB ³	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
		Población total	Población de 0-4 años	Dólares (corrientes)		Dólares PPA			PPA 1,25 dólares por día	Umbral de pobreza del país ⁴ (%)
	2012	2010-2015	2010-2015	1998	2010	1998	2010	2009	2000-2009 ⁴	2000-2009 ⁴
Europa Central y Oriental										
Albania	3 227	0,3	-0,5	890	3 960	3 550	8 740	3	1	12
Belarrús	9 527	-0,3	0,4	1 550	5 950	4 480	13 590	0,2	0	5
Bosnia y Herzegovina	3 744	-0,2	-1,7	1 430	4 770	4 710	8 810	2	0,04	14
Bulgaria	7 398	-0,7	-0,6	1 240	6 270	5 350	13 290	...	1	13
Croacia	4 387	-0,2	0,4	5 360	13 870	10 020	18 860	0,3	0	11
Eslovaquia	5 480	0,2	1,2	5 290	16 830	10 330	23 100	...	...	...
Eslovenia	2 040	0,2	0,5	10 870	23 860	15 730	26 660	...	0	...
Estonia	1 340	-0,1	0,5	3 820	14 460	8 330	19 760	...	0	...
Federación de Rusia	142 703	-0,1	0,6	2 140	9 900	5 250	19 190	...	0	11
Hungría	9 950	-0,2	0,5	4 380	12 850	10 050	19 050	...	0	...
la ex República Yugoslava de Macedonia	2 067	0,1	-0,9	...	...	...	...	2	0,3	19
Letonia	2 235	-0,4	1,0	2 650	11 620	6 980	16 350	...	0	6
Lituania	3 292	-0,4	1,1	2 850	11 390	7 810	17 870	...	0	...
Montenegro	633	0,1	-0,9	...	6 750	...	12 930	2	0	5
Polonia	38 317	0,04	1,4	4 310	12 440	9 310	19 060	...	0	17
República Checa	10 566	0,3	1,2	5 580	17 890	13 700	23 620	...	...	...
República de Moldova	3 519	-0,7	-0,9	...	...	...	...	4	2	29
Rumania	21 388	-0,2	0,1	1 520	7 840	5 280	14 060	...	0,5	14
Serbia	9 847	-0,1	-1,1	...	5 630	5 910	11 020	1	0,1	7
Turquía	74 509	1,1	-0,6	3 390	9 890	8 580	15 170	0,2	3	18
Ucrania	44 940	-0,5	0,3	850	3 000	2 870	6 620	0,6	0,1	8

	Total	Media ponderada		Mediana				Mediana	Mediana	
Mundo	7 018 201	1,1	0,3	1 915	3 960	4 250	6 965	3	16	33
Países en transición	303 585	0,1	0,4	835	4 365	2 870	8 775	2	1	15
Países desarrollados	1 031 728	0,5	0,2	20 950	35 150	22 050	31 640	...	...	...
Países en desarrollo	5 682 887	1,3	0,3	1 330	2 565	2 920	4 200	4	23	38
África Subsahariana	847 958	2,4	1,8	330	685	845	1 380	10	48	53
América del Norte y Europa Occidental	772 512	0,6	0,1	25 180	43 110	23 900	37 290	...	...	...
América Latina y el Caribe	598 268	1,1	-0,4	2 890	6 430	5 870	10 205	1	...	...
Caribe	17 735	1,0	-0,1	3 360	6 660	6 850	10 675	3	...	...
América Latina	580 532	1,1	-0,4	2 370	5 270	5 215	9 045	0,4	5	36
Asia Central	81 834	1,0	0,6	560	2 690	1 810	4 990	6	8	27
Asia Meridional y Occidental	1 753 029	1,4	-0,0	545	1 330	1 830	3 170	2	24	28
Asia Oriental y el Pacífico	2 201 692	0,6	-0,5	2 040	3 000	3 070	4 235	8	...	...
Asia Oriental	2 160 363	0,6	-0,5	2 040	3 325	3 340	4 200	0,2	19	15
Pacífico	41 329	1,4	1,2	2 090	3 000	3 070	4 270	16	...	...
Estados Árabes	316 077	1,9	0,7	1 570	2 800	3 330	5 460	1	...	...
Europa Central y Oriental	401 109	0,1	0,2	2 850	9 900	7 395	16 350	...	0	12

Cuadro 1 (continuación)

Países o territorios	DEMOGRAFÍA			PNB, AYUDA Y POBREZA						
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%)	Tasa media anual de crecimiento (%)	PNB por habitante ²				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (net) % del PNB ³	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
		Población total	Población de 0-4 años	Dólares (corrientes)		Dólares PPA			PPA 1,25 dólares por día	Umbral de pobreza del país (%)
2012	2010-2015	2010-2015	1998	2010	1998	2010	2009	2000-2009 ⁴	2000-2009 ⁴	
Países de ingresos bajos	827 712	2,1	1,4	250	480	700	1 090	12	51	53
Países de ingresos medianos	5 083 620	1,0	0,1	1 570	3 830	3 325	6 485	2	5	27
Medianos bajos	2 593 714	1,5	0,4	750	2 220	1 970	3 670	5	21	34
Medianos altos	2 489 906	0,6	-0,5	2 745	6 760	6 055	11 270	1	1	16
Países de ingresos altos	1 106 585	0,5	0,2	16 840	35 150	21 450	31 640	...	...	...

Nota A: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos que se presentan en los cuadros son las definidas por el Banco Mundial. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos de julio de 2011.

Nota B: Los valores de las medianas de 1998 y de 2010 no son comparables porque no se basan en el mismo número de países.

1. Los indicadores demográficos de este cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media.

2. Base de datos del Banco Mundial, actualizada en diciembre de 2011.

3. PNUD (2011)

4. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Para más detalles, véase PNUD (2011).

...) Datos no disponibles.

Cuadro 2
Estadísticas básicas

Países o territorios	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
África Subsahariana															
Angola	...	...	...	70	83	58	71	82	61	...	...	3 044	72	3 491	69
Benin	27*	40*	17*	42	55	30	47	59	35	1 998	61*	2 872	62	3 093	62
Botswana	69*	65*	71*	84	84	85	87	87	88	251	47*	210	48	183	47
Burkina Faso	14*	20*	8*	29*	37*	22*	36	43	29	4 326	56*	5 806	57*	6 752	57
Burundi	37*	48*	28*	67	73	62	70	74	66	1 944	61*	1 710	60	1 747	58
Cabo Verde	63*	75*	53*	84	89	79	87	91	83	70	69*	53	67	48	66
Camerún	...	...	...	71*	79*	63*	77	84	69	...	...	3 134	64*	3 057	66
Chad	11*	18*	5*	34	45	24	39	48	31	3 155	55*	4 014	59	4 313	58
Comoras	...	...	...	75	80	70	78	82	74	...	...	106	60	106	59
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	34*	44*	23*	56	65	47	60	67	51	4 149	54*	5 110	59	5 399	59
Eritrea	...	...	...	68	79	58	73	82	65	...	...	989	68	954	68
Etiopía	27*	36*	19*	39*	49*	29*	49	57	40	21 815	57*	26 847	59*	29 280	59
Gabón	72*	79*	65*	88	92	85	91	94	88	165	64*	113	65	97	66
Gambia	...	...	...	50	60	40	56	64	48	...	...	485	61	504	61
Ghana	...	...	...	67	73	61	71	76	66	...	...	4 903	58	4 959	57
Guinea	...	...	...	41	52	30	49	58	39	...	...	3 360	59	3 370	59
Guinea Ecuatorial	...	...	...	94	97	91	95	97	93	...	...	26	75	23	71
Guinea-Bissau	...	...	...	54	68	41	60	72	48	...	...	407	66	406	65
Kenya	...	...	...	87	91	84	89	91	87	...	...	2 942	63	2 950	59
Lesotho	...	...	...	90	83	96	90	84	96	...	...	141	22	142	19
Liberia	43	55	32	61	65	57	65	67	64	639	61	885	55	900	52
Madagascar	...	...	...	64	67	62	65	67	63	...	...	4 039	55	4 945	53
Malawi	49*	65*	34*	75	81	68	79	83	74	2 212	68*	2 037	63	2 018	61
Malí	...	...	...	31*	43*	20*	38	50	27	...	...	5 554	59*	5 891	60
Mauricio	80*	85*	75*	89	91	86	90	92	88	150	63*	117	61	106	60
Mozambique	...	...	...	56	71	43	62	74	50	...	...	5 740	68	5 746	68
Namibia	76*	78*	74*	89	89	88	90	90	90	201	56*	163	52	163	49
Níger	...	...	...	29*	43*	15*	36	49	23	...	...	4 731	61*	6 072	61
Nigeria	55*	68*	44*	61	72	50	65	74	55	24 489	64*	35 025	64	36 357	63
República Centroafricana	34*	48*	20*	56	69	43	59	71	48	1 059	62*	1 155	66	1 213	65
República Democrática del Congo	...	...	...	67	77	57	66	74	59	...	...	11 765	66	14 153	62
República Unida de Tanzania	59*	71*	48*	73	79	67	74	79	70	5 205	65*	6 642	61	7 365	59
Rwanda	58*	...	...	71	75	68	73	75	70	1 472	...	1 764	58	1 905	56
Santo Tomé y Príncipe	73*	85*	62*	89	94	85	91	94	88	17	73*	11	72	10	68
Senegal	27*	37*	18*	50*	62*	39*	56	67	46	2 600	57*	3 400	63*	3 539	63
Seychelles	88*	87*	89*	92	91	92	...	...	...	6	47*	5	46	...	...
Sierra Leona	...	...	...	42	54	31	48	59	38	...	...	1 936	61	1 963	62
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	89*	91*	87*	93	94	92	...	...	3 754	59*	2 615	58
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	67*	70*	65*	87	88	87	89	89	89	123	59*	92	54	86	52
Togo	...	...	...	57*	71*	44*	68	79	57	...	...	1 515	67*	1 349	67
Uganda	56*	68*	45*	73*	83*	65*	78	85	71	4 140	64*	4 560	67*	4 444	66
Zambia	65*	73*	57*	71	81	62	72	81	63	1 487	62*	2 021	66	2 240	66
Zimbabwe	84*	89*	79*	92	95	90	94	96	93	979	66*	597	67	514	66
América del Norte y Europa Occidental															
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						Países o territorios
1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Proyecciones 2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	
África Subsahariana															
...	...	...	73	80	66	73	79	67	...	...	1 016	64	1 212	61	Angola
40*	55*	27*	55	66	45	60	69	51	580	63*	785	62	800	62	Benin
89*	86*	92*	95	94	97	98	96	99	31	35*	21	32	10	12	Botswana
20*	27*	14*	39*	47*	33*	45	48	43	1 518	54*	1 838	55*	2 076	51	Burkina Faso
54*	59*	48*	78	78	78	79	78	81	494	56*	427	50	393	46	Burundi
88*	90*	86*	98	97	99	99	98	100	8	57*	2	25	1	19	Cabo Verde
...	...	...	83*	89*	77*	87	92	82	...	...	632	68*	573	69	Camerún
17*	26*	9*	47	53	41	53	55	50	1 013	56*	1 174	56	1 208	53	Chad
...	...	...	86	86	85	88	87	88	...	...	19	51	19	46	Comoras
...	...	...	80*	87*	78*	...	...	...	...	...	123	62*	...	...	Congo
49*	60*	38*	67	72	62	69	73	66	1 059	60*	1 320	58	1 372	55	Côte d'Ivoire
...	...	...	89	92	87	93	95	92	...	...	113	63	77	60	Eritrea
34*	39*	28*	55*	63*	47*	69	71	68	6 808	54*	7 090	59*	6 222	53	Etiopía
93*	94*	92*	98	99	97	98	99	98	12	59*	7	70	6	73	Gabón
...	...	...	67	72	62	73	76	71	...	...	118	58	110	55	Gambia
...	...	...	81	82	80	85	84	85	...	...	934	51	813	47	Ghana
...	...	...	63	70	57	74	77	72	...	...	725	58	574	55	Guinea
...	...	...	98	98	98	98	98	99	...	...	3	42	3	34	Guinea Ecuatorial
...	...	...	72	79	65	77	81	74	...	...	84	62	76	58	Guinea-Bissau
...	...	...	93	92	94	93	91	95	...	...	608	42	634	35	Kenya
...	...	...	92	86	98	92	86	98	...	...	41	12	40	10	Lesotho
60	66	54	77	71	82	80	73	88	164	57	183	38	175	31	Liberia
...	...	...	65*	66*	64*	65	65	65	...	...	1 384	51*	1 703	50	Madagascar
59*	70*	49*	87	87	87	90	89	91	621	64*	392	50	357	45	Malawi
...	...	...	44*	56*	34*	53	62	44	...	...	1 657	59*	1 644	59	Malí
91*	91*	92*	97	96	98	97	96	98	19	47*	7	34	6	31	Mauricio
...	...	...	72	79	65	78	82	73	...	...	1 299	62	1 177	61	Mozambique
88*	86*	90*	93	91	95	94	91	96	36	40*	33	36	33	32	Namibia
...	...	...	37*	52*	23*	46	56	36	...	...	1 440	64*	1 880	60	Níger
71*	81*	62*	72	78	66	75	79	71	5 256	66*	8 617	60	8 647	57	Nigeria
48*	63*	35*	65	72	58	67	72	63	265	64*	317	61	323	58	República Centroafricana
...	...	...	65	68	62	62	63	61	...	...	4 665	55	5 844	51	República Democrática del Congo
82*	86*	78*	77	78	76	77	77	77	827	62*	2 013	52	2 325	50	República Unida de Tanzania
75*	...	...	77	77	78	77	76	78	320	...	498	50	515	48	Rwanda
94*	96*	92*	95	95	96	95	94	97	1	65*	2	43	2	36	Santo Tomé y Príncipe
38*	49*	28*	65*	74*	56*	73	80	67	817	59*	874	63*	769	62	Senegal
99*	98*	99*	99	99	99	...	...	...	0.2	36*	0.1	30	...	...	Seychelles
...	...	...	59	69	50	67	76	59	...	...	461	63	424	64	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
...	...	...	98*	97*	98*	98	98	99	...	...	243	39*	157	28	Sudáfrica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán del Sur
84*	83*	84*	94	92	95	94	93	96	23	51*	19	38	17	35	Swazilandia
...	...	...	82*	88*	75*	88	90	86	...	...	232	67*	161	58	Togo
70*	77*	63*	87*	90*	85*	91	90	91	1 051	62*	837	59*	733	49	Uganda
66*	67*	66*	74	82	67	74	82	66	524	51*	668	64	781	65	Zambia
95*	97*	94*	99	98	100	99	99	100	101	62*	31	23	23	15	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Austria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá

Cuadro 2 (continuación)

Países o territorios	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)						
	1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Proyecciones 2015		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	
Chipre	94*	98*	91*	98	99	97	99	99	98	33	80*	16	76	12	75	
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España	96*	98*	95*	98*	99*	97*	98	99	98	1 104	73*	882	68*	755	67	
Estados Unidos de América	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Francia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	93*	96*	89*	97	98	96	98	99	97	615	74*	273	71	221	68	
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	555	64	444	63
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	88*	88*	88*	92*	91*	94*	94	93	96	32	50*	26	43*	20	39	
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	88*	92*	85*	95	97	94	96	98	95	960	67*	437	69	328	69	
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe																
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	99	98	99	...	...	...	...	...	0,7	29	...	...
Argentina	96*	96*	96*	98	98	98	98	98	98	890	53*	668	51	615	50	
Aruba	...	...	...	97*	97*	97*	98	99	98	...	...	3	55*	1	54
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	70*	70*	70*	...	...	...	...	...	...	33	51*	...	...	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	80*	88*	72*	91*	96*	87*	94	93	94	823	71*	543	76*	439	48	
Brasil	...	...	...	90*	90*	90*	92	92	93	...	...	13 899	51*	11 929	50
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	0,5	44*	...	...
Chile	94*	95*	94*	99*	99*	98*	99	99	99	548	54*	191	53*	195	53	
Colombia	81*	81*	81*	93*	93*	93*	95	95	95	4 222	52*	2 187	51*	1 911	51	
Costa Rica	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	134	47	130	46
Cuba	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	16	52	15	52
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Dominicana	...	...	...	90*	89*	90*	91	91	92	...	...	716	49*	644	48
Ecuador	88*	90*	86*	92*	93*	90*	95	95	94	732	59*	818	59*	601	58	
El Salvador	74*	77*	71*	84*	87*	82*	88	90	86	845	59*	653	62*	565	62	
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	64*	72*	57*	75	81	70	78	83	74	1 921	61*	2 089	63	2 127	63	
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	49	53	45	61	64	58	...	...	3 028	55	2 748	55
Honduras	...	...	...	85*	85*	85*	89	88	89	...	...	733	51*	634	50
Jamaica	...	...	...	87	82	91	89	84	93	...	...	260	33	234	31
México	88*	90*	85*	93*	94*	92*	93	95	92	6 437	62*	5 561	60*	5 714	60	
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	95*	95*	95*	96	96	96	97	97	97	7	53*	6	55*	5	54	
Nicaragua	...	...	...	78*	78*	78*	83	82	83	...	...	743	51*	728	50
Panamá	89*	89*	88*	94*	95*	93*	95	96	94	176	52*	147	55*	139	56	
Paraguay	90*	92*	89*	94*	95*	93*	96	96	95	255	59*	263	57*	212	52	

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						Países o territorios
1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Proyecciones 2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0.5	42*	0.2	34	0.1	34	Chipre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dinamarca
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	29	47*	19	38*	11	37	España
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos de América
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Francia
99*	99*	99*	99	99	99	99	100	99	16	49*	8	53	6	56	Grecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Israel
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	6	47	4	46	Italia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
98*	97*	99*	98*	97*	99*	99	99	99	1.0	26*	1	25*	0.5	26	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Noruega
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países Bajos
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	13	46*	3	43	2	42	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suiza
América Latina y el Caribe															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
98*	98*	99*	99	99	99	99	99	99	92	43*	55	38	47	37	Argentina
...	...	...	99*	99*	99*	100	99	100	...	...	0,1	40*	0,1	40	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbados
76*	76*	77*	...	...	...	...	...	...	10	50*	...	...	...	...	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
94*	96*	92*	99*	100*	99*	99	98	99	83	70*	12	74*	25	30	Bolivia (Estado Plurinacional de)
...	...	...	98*	97*	99*	99	98	99	...	...	655	33*	390	30	Brasil
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	0,1	62*	...	...	Islas Caimán
98*	98*	99*	99*	99*	99*	99	99	99	38	41*	33	49*	37	50	Chile
91*	89*	92*	98*	98*	99*	99	98	99	655	43*	161	38*	123	36	Colombia
...	...	...	98	98	99	98	98	99	...	...	16	37	13	35	Costa Rica
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,2	54	0,2	59	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
...	...	...	97*	96*	98*	98	97	99	...	...	59	33*	39	29	República Dominicana
96*	97*	96*	99*	98*	99*	99	99	99	79	54*	36	42*	22	39	Ecuador
85*	85*	85*	96*	96*	96*	97	97	98	167	51*	53	46*	36	43	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
76*	82*	71*	87	89	85	89	90	88	461	62*	380	58	361	56	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	72*	74*	70*	82	83	82	...	...	570	54*	391	52	Haití
...	...	...	95*	94*	96*	96	95	97	...	...	78	42*	64	35	Honduras
...	...	...	95	93	98	97	94	99	...	...	23	17	19	16	Jamaica
95*	96*	95*	98*	98*	98*	98	98	98	832	56*	325	49*	377	47	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
97*	97*	97*	98	98	98	99	99	99	0,9	44*	0,4	50	0,2	50	Antillas Neerlandesas
...	...	...	87*	85*	89*	92	90	94	...	...	153	43*	107	38	Nicaragua
95*	95*	95*	98*	98*	97*	98	98	98	25	52*	14	55*	13	52	Panamá
96*	96*	95*	99*	99*	99*	99	98	100	37	52*	18	45*	17	14	Paraguay

Cuadro 2 (continuación)

Países o territorios	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
Perú	87*	93*	82*	90*	95*	85*	93	96	89	1 850	72*	1 991	75*	1 573	75
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	95*	95*	94*	96	96	95	...	...	20	57*	18	56
Trinidad y Tobago	97*	98*	96*	99	99	98	99	99	99	26	70*	13	68	11	65
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	95*	95*	96*	98*	98*	98*	98	98	99	102	46*	50	41*	46	40
Venezuela (República Bolivariana de)	90*	91*	89*	96*	96*	95*	96	96	96	1 240	54*	898	52*	828	52
Asia Central															
Armenia	99*	99*	98*	100	100	99	100	100	100	31	77*	11	71	9	66
Azerbaiyán	...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	17	68*	14	69
Georgia	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	10	64	8	60
Kazajistán	98*	99*	96*	100	100	100	100	100	100	278	82*	37	70	32	65
Kirguistán	...	...	...	99*	100*	99*	100	100	99	...	...	28	69*	19	64
Mongolia	...	...	...	97	97	98	97	96	98	...	...	52	42	61	38
Tayikistán	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	68	74*	13	69	11	66
Turkmenistán	...	...	...	100	100	99	100	100	100	...	...	15	67	12	62
Uzbekistán	...	...	...	99	100	99	100	100	99	...	...	119	69	86	66
Asia Meridional y Occidental															
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	35*	44*	26*	57	61	52	61	65	58	40 252	55*	44 149	55	43 876	54
Bhután	...	...	...	53*	65*	39*	64	73	54	...	...	206	60*	205	60
India	48*	62*	34*	63*	75*	51*	71	81	61	287 272	61*	287 355	65*	266 367	67
Irán, (República Islámica del)	66*	74*	56*	85*	89*	81*	91	94	88	10 687	63*	8 256	64*	5 680	66
Maldivas	96*	96*	96*	98*	98*	98*	99	99	99	5	46*	3	49*	3	49
Nepal	33*	49*	17*	60	73	48	66	77	56	7 531	62*	7 587	67	7 425	67
Pakistán	...	...	...	55*	69*	40*	60	72	47	...	...	49 507	65*	51 037	65
Sri Lanka	...	...	...	91*	93*	90*	93	94	92	...	...	1 373	59*	1 221	58
Asia Oriental y el Pacífico															
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	88*	92*	82*	95	97	94	96	98	95	21	67*	14	67	12	67
Camboya	...	...	...	74*	83*	66*	78	85	72	...	...	2 449	68*	2 312	66
China	78*	87*	68*	94	97	91	96	98	93	182 744	70*	61 882	74	50 320	74
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	94*	94*	93*	95*	95*	96*	96	96	97	2 328	53*	2 635	46*	2 495	44
Indonesia	82*	88*	75*	93*	96*	90*	95	97	93	21 557	68*	12 709	71*	9 832	72
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	...	...	...	93*	96*	91*	96	98	94	...	...	27	74*	21	71
Malasia	83*	89*	77*	93*	95*	91*	94	96	93	2 013	66*	1 363	67*	1 219	65
Micronesia, (Estados Federados de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	92	95	90	93	95	91	...	...	2 748	67	2 637	66
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	61	64	57	63	64	61	...	...	1 646	54	1 794	51
República de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						Países o territorios
1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Proyecciones 2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	
95*	97*	94*	97*	98*	97*	98	98	98	215	67*	143	62*	107	54	Perú
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Vicente y las Granadinas
...	...	...	98*	98*	99*	99	98	100	...	...	1	37*	0,9	17	Suriname
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	2	50*	1	49	0,7	48	Trinidad y Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcas y Caicos
99*	98*	99*	99*	98*	99*	99	98	99	6	37*	6	31*	7	30	Uruguay
95*	95*	96*	99*	98*	99*	99	99	99	175	39*	79	40*	60	43	Venezuela (República Bolivariana del)
Asia Central															
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,5	49*	1	36	1	34	Armenia
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,9	54*	0,4	66	Azerbaiyán
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	1	37	1	35	Georgia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	8	44*	6	38	5	37	Kazajstán
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	3	40*	3	38	Kirguistán
...	...	...	96	94	97	95	93	97	...	...	25	32	26	31	Mongolia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	56*	2	46	2	44	Tayikistán
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	2	33	2	27	Turkmenistán
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	4	11	3	0,5	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
45*	52*	38*	77	75	78	83	81	86	12 116	55*	6 951	46	5 254	41	Bangladesh
...	...	...	74*	80*	68*	89	90	87	...	...	38	59*	17	55	Bhután
62*	74*	49*	81*	88*	74*	90	93	87	65 244	64*	41 275	67*	23 738	62	India
87*	92*	81*	99*	99*	99*	99	99	99	1 392	71*	235	54*	114	45	Irán, (República Islámica del)
98*	98*	98*	99*	99*	99*	99	99	99	0,7	46*	0,5	45*	0,4	39	Maldívas
50*	68*	33*	83	88	78	88	91	86	1 862	67*	1 048	62	815	60	Nepal
...	...	...	71*	79*	61*	77	82	72	...	...	10 820	64*	9 038	59	Pakistán
...	...	...	98*	98*	99*	99	98	99	...	...	61	37*	39	33	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
98*	98*	98*	100	100	100	100	100	100	0,9	49*	0,2	55	0,1	58	Brunei Darussalam
...	...	...	87*	88*	86*	91	91	92	...	...	410	54*	265	47	Camboya
94*	97*	91*	99	99	99	100	100	100	14 235	73*	1 356	54	884	49	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
97*	96*	97*	98*	97*	98*	98	97	99	425	45*	406	33*	412	25	Filipinas
96*	97*	95*	99*	100*	99*	100	100	100	1 450	65*	228	57*	109	53	Indonesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,3	43*	0,1	34	Macao, China
96*	96*	95*	98*	98*	98*	98	98	99	158	53*	81	48*	86	46	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia, (Estados Federados del)
...	...	...	96	96	96	96	96	96	...	...	374	54	320	50	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	68	65	72	70	64	77	...	...	412	43	453	38	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República de Corea

Cuadro 2 (continuación)

Países o territorios	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
República Democrática Popular Lao	...	...	...	73*	82*	63*	80	87	72	...	...	958	69*	934	68
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,3	71*	0,2	67
Samoa	98*	98*	97*	99	99	99	99	99	99	2	59*	1	58	1	56
Singapur	89*	95*	83*	96*	98*	94*	97	98	95	260	78*	172	76*	147	75
Tailandia	...	...	...	94*	96*	92*	95	97	94	...	...	3 361	67*	2 768	66
Timor-Leste	...	...	...	58*	64*	53*	67	71	62	...	...	252	56*	244	56
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	0,6	48*	0,5	46
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	88*	93*	83*	93	95	91	94	96	92	5 002	73*	4 579	67	4 294	65
Estados Árabes															
Arabia Saudita	71*	80*	57*	87	90	81	89	92	85	2 871	59*	2 571	59	2 327	60
Argelia	50*	63*	36*	73*	81*	64*	80	87	73	6 562	64*	6 472	66*	5 588	68
Bahrein	84*	89*	77*	92	93	90	93	94	92	55	56*	82	42	78	41
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	44*	57*	31*	72*	80*	64*	74	82	66	16 910	62*	15 631	65*	16 110	66
Emiratos Árabes Unidos	71*	72*	69*	90*	89*	91*	93	92	95	264	31*	327	24*	502	19
Iraq	...	...	...	78	86	71	79	86	73	...	...	3 930	68	4 438	65
Jordania	...	...	...	93*	96*	89*	94	97	92	...	...	287	71*	250	70
Kuwait	74*	78*	69*	94*	95*	92*	96	96	94	281	49*	118	50*	102	48
Libano	...	...	...	90*	93*	86*	94	96	92	...	...	319	70*	210	71
Libia	77	88	65	89	96	83	91	97	86	646	73	477	80	416	82
Marruecos	42*	55*	29*	56*	69*	44*	62	74	51	9 603	62*	9 967	66*	9 405	67
Mauritania	...	...	...	58	65	51	61	67	55	...	...	873	58	925	58
Omán	...	...	...	87*	90*	81*	87	90	84	...	...	257	56*	281	51
Palestina	...	...	...	95*	98*	92*	96	98	94	...	...	118	76*	108	75
Qatar	76*	77*	72*	96*	97*	95*	97	97	96	68	30*	57	25*	59	24
República Árabe Siria	...	...	...	83	90	77	86	92	81	...	...	2 132	70	2 033	70
Sudán (pre-secesion)	...	...	...	71	80	62	75	83	68	...	...	7 551	66	7 458	65
Túnez	59	70	48	78*	86*	71*	84	90	77	2 329	63	1 661	68*	1 400	71
Yemen	37*	57*	17*	64	81	47	70	85	55	4 466	66*	4 841	74	4 734	76
Europa Central y Oriental															
Albania	...	...	...	96*	97*	95*	98	98	97	...	...	98	67*	59	63
Belarrús	98*	99*	97*	100*	100*	99*	97	97	97	166	87*	31	72*	233	55
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	98	99	96	98	100	97	...	...	68	87	49	86
Bulgaria	...	...	...	98*	99*	98*	98	99	98	...	...	106	64*	100	62
Croacia	97*	99*	95*	99	99	98	99	100	99	120	82*	44	80	34	77
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	100*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	7	60*	5	56	5	54
Estonia	100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	79*	2	49	2	47
Federación de Rusia	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	2 288	88*	515	69	432	63
Hungría	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
la ex República Yugoslava de Macedonia	94*	97*	91*	97	99	96	98	99	97	87	77*	46	76	39	74
Letonia	99*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	11	80*	4	52	4	49
Lituania	98*	99*	98*	100	100	100	100	100	100	44	76*	8	51	8	51

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						Países o territorios
1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Proyecciones 2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	
...	...	...	84*	89*	79*	90	93	87	...	...	196	66*	146	64	República Democrática Popular Lao
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,01	33*	0,01	23	República Popular Democrática de Corea
99*	99*	99*	99	99	100	100	99	100	0,4	49*	0,2	39	0,2	36	Samoa
99*	99*	99*	100*	100*	100*	100	100	100	6	44*	2	45*	2	41	Singapur
...	...	...	98*	98*	98*	99	99	99	...	...	208	53*	135	50	Tailandia
...	...	...	80*	80*	79*	82	81	82	...	...	47	51*	53	48	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	99*	99*	100*	100	99	100	...	...	0,1	38*	0,1	36	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94*	94*	93*	97	97	96	98	98	97	842	53*	549	56	384	56	Viet Nam
Estados Árabes															
88*	94*	81*	98	99	97	99	99	98	345	73*	108	73	67	76	Arabia Saudita
74*	86*	62*	92*	94*	89*	96	96	96	1 213	73*	611	65*	288	50	Argelia
97*	97*	97*	100	100	100	100	100	100	3	52*	0,05	44	0,01	50	Bahrein
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibouti
63*	71*	54*	88*	91*	84*	92	94	90	3 747	61*	2 004	62*	1 289	70	Egipto
82*	81*	85*	95*	94*	97*	99	100	99	34	37*	34	24*	5	61	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	83	85	81	82	82	81	...	...	1 081	54	1 346	51	Iraq
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	16	48*	10	43	Jordania
87*	91*	84*	99*	99*	99*	100	100	100	38	62*	6	41*	0,04	45	Kuwait
...	...	...	99*	98*	99*	99	99	99	...	...	10	36*	7	36	Libano
98	99	96	100	100	100	100	100	100	22	86	1	72	0,5	66	Libia
58*	71*	46*	79*	87*	72*	83	89	78	2 234	65*	1 296	68*	1 009	67	Marruecos
...	...	...	68	71	65	71	73	70	...	...	219	54	218	52	Mauritania
...	...	...	98*	98*	98*	99	99	99	...	...	15	43*	3	72	Omán
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	7	47*	6	46	Palestina
90*	89*	91*	97*	96*	98*	99	99	99	6	31*	8	14*	2	17	Qatar
...	...	...	95	96	94	96	97	96	...	...	211	60	172	59	República Árabe Siria
...	...	...	87	90	84	90	91	88	...	...	1 143	60	1 014	58	Sudán (pre-secesion)
83	90	75	97*	98*	96*	99	99	98	299	72	62	69*	25	61	Túnez
60*	83*	35*	85	96	74	90	98	83	1 042	78*	787	86	572	87	Yemen
Europa Central y Oriental															
...	...	...	99*	99*	99*	100	99	100	...	...	7	37*	3	23	Albania
100*	100*	100*	100*	100*	100*	98	98	98	3	43*	3	42*	17	48	Belarrús
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	2	47	2	49	Bosnia y Herzegovina
...	...	...	98*	98*	98*	98	98	98	...	...	18	54*	14	54	Bulgaria
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	53*	2	46	2	44	Croacia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Eslovaquia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,7	44*	0,4	34	0,3	31	Eslovenia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,3	35*	0,4	37	0,3	36	Estonia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	55	44*	65	39	51	37	Federación de Rusia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Hungría
99*	99*	99*	99	99	99	99	99	98	4	62*	4	55	4	53	la ex República Yugoslava de Macedonia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,8	40*	1	42	0,8	42	Letonia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	44*	1	48	0,8	50	Lituania

Cuadro 2 (continuación)

Países o territorios	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
Montenegro	...	...	...	98	99	97	99	99	98	...	...	8	81	6	77
Polonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Checa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Moldova	96*	99*	94*	99	99	98	99	99	99	113	82*	44	70	29	65
Rumania	97*	99*	95*	98	98	97	98	98	97	586	78*	424	65	397	61
Serbia	...	...	...	98	99	97	98	99	98	...	...	170	81	126	77
Turquía	79*	90*	69*	91*	96*	85*	88	92	85	7 196	76*	4 839	81*	6 693	66
Ucrania	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	114	67	88	60

	Media ponderada									Total	% M	Total	% M	Total	% M
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres						
Mundo	76	82	69	84	89	80	86	90	82	880 566	63	774 756	64	738 241	64
Países desarrollados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países en desarrollo	67	76	58	80	86	74	82	87	76	865 958	63	764 919	64	728 903	64
Países en transición	98	99	97	99	100	99	100	100	100	4 698	85	1 389	72	974	61
África Subsahariana	53**	64**	43**	63	71	54	66	73	59	133 134	62**	169 313	62	176 170	61
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	86**	87**	84**	91	92	91	93	93	92	42 204	55**	35 805	55	32 523	55
Caribe	...	...	...	69	70	68	73	74	71	...	...	3 504	54	3 478	53
América Latina	86**	88**	85**	92	93	91	93	94	93	39 300	56**	32 301	56	29 045	55
Asia Central	98**	99**	97**	99	100	99	100	100	100	937	77**	302	64	253	59
Asia Meridional y Occidental	47	59	34	63	74	52	70	80	61	400 974	60	406 419	64	381 810	65
Asia Oriental y el Pacífico	82	89	75	94	97	92	95	97	93	231 592	69	99 156	71	83 377	71
Asia Oriental	82	89	74	94	97	92	95	97	93	230 164	69	97 300	72	81 459	72
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	55	68	42	75	83	66	79	86	71	51 697	63	50 286	66	49 105	67
Europa Central y Oriental	96	98	94	98	99	97	97	98	97	12 142	79	6 794	77	8 544	65
Países con ingresos bajos	51**	60**	42**	63	70	56	67	73	62	148 835	60**	174 291	60	179 514	59
Países con ingresos medianos	72	80	64	83	89	78	86	90	81	722 944	64	591 757	66	552 509	66
Medianos bajos	59	69	48	71	80	62	76	84	68	461 635	62	469 452	65	448 733	66
Medianos altos	82	88	76	94	96	91	95	97	93	261 310	67	122 305	68	103 776	67
Países con ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2012).

Nota A: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos que se presentan en los cuadros son las definidas por el Banco Mundial. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos de julio de 2011.

Nota B: Para los países señalados con un asterisco (*) se han utilizado los datos sobre la alfabetización observados a nivel nacional. Para los demás países se han utilizado las estimaciones del IEU. Estas estimaciones se han efectuado con arreglo al modelo de proyección global de la alfabetización por grupo de edad específico del IEU. Las que se refieren al período más reciente corresponden al año 2010 y se basan en los datos observados más recientes de que se ha podido disponer para cada país.

Nota C: La población utilizada para calcular el número de analfabetos procede de la revisión efectuada en 2010 de las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas (2011). Para los países cuyos datos sobre la alfabetización han sido

observados a nivel nacional, la población utilizada es la que corresponde al año del censo o la encuesta. Para los países cuyos datos han sido estimados por el IEU, la población utilizada es la de los años 1994 y 2010.

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del período especificado. Véase la versión web de la introducción a los cuadros estadísticos para explicaciones más amplias sobre las definiciones de la alfabetización en el plano nacional, los métodos de medición, las fuentes de datos y los años a los que corresponden éstos. (**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33 y el 60 por ciento de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

...] Datos no disponibles

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						Países o territorios	
1985-1994 ¹			2005-2010 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		Proyecciones 2015			
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	0,6	50	0,6	48	Montenegro	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Polonia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Checa	
100*	100*	100*	99	99	100	99	99	100	2	48*	3	34	3	32	República de Moldova	
99*	99*	99*	97	97	97	97	97	97	34	53*	78	46	74	45	Rumania	
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	10	50	9	49	Serbia	
93*	97*	88*	98*	99*	97*	96	98	95	806	77*	282	77*	474	66	Turquía	
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	14	40	12	40	Ucrania	
Media ponderada									Total	% M	Total	% M	Total	% M		
83	88	79	90	92	87	92	93	91	167 792	62	122 160	61	96 035	56		Mundo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Países desarrollados
80	85	75	88	91	85	89	91	88	167 158	62	121 526	61	95 443	56		Países en desarrollo
100	100	100	100	100	100	100	100	100	116	46	130	40	100	38		Países en transición
66**	73**	59**	72	76	67	75	77	73	34 268	60**	45 251	58	44 395	54		África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		América del Norte y Europa Occidental
93**	93**	93**	97	97	97	98	98	98	6 166	48**	2 900	46	2 316	44		América Latina y el Caribe
...	...	...	81	82	81	87	86	87	...	...	623	52	471	50		Caribe
93	93**	94**	98**	98	98	98	98	98	5 649	47**	2 278	44	1 845	42		América Latina
100**	100**	100**	100	100	100	100	100	100	30	47**	45	33	43	31		Asia Central
60	70	49	81	87	75	88	91	86	96 043	61	62 275	64	39 921	58		Asia Meridional y Occidental
95	97	93	99	99	99	99	99	99	19 855	69	4 406	52	3 377	46		Asia Oriental y el Pacífico
95	97	93	99	99	99	99	99	99	19 463	69	3 955	53	2 899	47		Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38		Pacífico
74	83	65	89	92	86	92	94	90	10 177	67	6 499	65	5 037	61		Estados Árabes
98	99	98	99	99	99	99	99	98	979	72	520	62	692	58		Europa Central y Oriental
60**	67	53**	74	77	71	78	79	77	41 428	59**	40 848	55	38 661	51		Países con ingresos bajos
84	88	79	91	94	88	93	95	92	126 969	63	80 829	64	58 645	59		Países con ingresos medianos
71	79	63	84	89	79	89	91	87	103 110	62	75 850	64	54 973	60		Medianos bajos
94	96	92	99	99	99	99	99	99	23 859	66	4 979	51	3 672	46		Medianos altos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Países con ingresos altos

Cuadro 3A
Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): atención

Países o territorios	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año) (%)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
					Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
					Vacunas correspondientes:				
BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3					
2010-2015	2010-2015	2005-2010 ³	2005-2010 ³	2010	2010	2010	2010	2010	
África Subsahariana									
Angola	96	156	...	29	93	91	92	93	91
Benin	77	121	15	43	97	83	83	69	83
Botswana	35	46	13	31	99	96	96	94	93
Burkina Faso	71	147	16	35	99	95	94	94	95
Burundi	94	152	11	58	93	96	94	92	96
Cabo Verde	18	22	6	...	99	99	99	96	98
Camerún	85	136	11	36	96	84	83	79	84
Chad	124	195	22	39	52	59	63	46	59
Comoras	63	86	...	...	76	74	82	72	81
Congo	67	104	13	31	95	90	90	76	90
Côte d'Ivoire	69	107	17	39	91	85	81	70	85
Eritrea	48	62	14	...	99	99	99	99	99
Etiopía	63	96	20	51	69	86	86	81	86
Gabón	44	64	...	...	89	45	44	55	45
Gambia	66	93	11	24	95	98	96	97	94
Ghana	44	63	13	29	99	94	94	93	94
Guinea	84	134	12	40	81	57	53	51	57
Guinea Ecuatorial	93	151	...	...	73	33	39	51	...
Guinea-Bissau	110	181	11	28	93	76	73	61	76
Kenya	58	89	8	35	99	83	83	86	83
Lesotho	62	89	13	39	95	83	91	85	83
Liberia	77	107	14	39	80	64	71	64	64
Madagascar	41	58	16	49	67	74	72	67	74
Malawi	86	119	13	48	97	93	86	93	93
Malí	92	173	19	38	86	76	73	63	76
Mauricio	12	15	14	...	99	99	99	99	99
Mozambique	78	123	16	44	90	74	73	70	74
Namibia	30	39	16	29	88	83	83	75	83
Níger	86	144	27	55	83	70	75	71	70
Nigeria	88	141	12	41	76	69	79	71	66
República Centroafricana	96	155	13	43	74	54	47	62	54
República Democrática del Congo	109	180	10	43	85	63	72	68	63
República Unida de Tanzania	54	81	10	43	99	91	94	92	91
Rwanda	93	114	6	44	75	80	80	82	80
Santo Tomé y Príncipe	47	69	8	32	99	98	98	92	98
Senegal	50	85	19	20	80	70	70	60	70
Seychelles	...	...	...	...	99	99	99	99	99
Sierra Leona	103	157	14	37	99	90	89	82	90
Somalia	100	162	...	42	29	45	49	46	...
Sudáfrica	46	64	...	24	86	63	67	65	56
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	65	92	9	40	98	89	89	94	89
Togo	67	104	11	27	94	92	92	84	92
Uganda	72	114	14	38	84	60	55	55	60
Zambia	81	130	11	46	89	82	66	91	82
Zimbabwe	47	71	11	32	90	83	84	84	83
América del Norte y Europa Occidental									
Alemania	3	4	...	...	...	93	95	96	90
Andorra	...	...	...	...	...	99	99	99	96
Austria	4	5	7	...	...	83	83	76	83
Bélgica	4	5	...	...	...	99	99	94	97

Cuadro 3A (continuación)

Países o territorios	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año) (%)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
					Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
					Vacunas correspondientes:				
2010-2015	2010-2015	2005-2010 ³	2005-2010 ³	BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3	
				2010	2010	2010	2010	2010	
Canadá	5	6	...	...	...	80	80	93	17
Chipre	4	5	...	...	...	99	99	87	96
Dinamarca	4	5	5	...	...	90	90	85	...
España	4	4	...	...	...	97	97	95	97
Estados Unidos de América	6	8	8	...	...	95	93	92	92
Finlandia	3	3	4	...	...	99	99	98	...
Francia	3	4	...	...	...	99	99	90	42
Grecia	4	5	...	...	91	99	99	99	95
Irlanda	4	4	...	...	96	94	94	90	94
Islandia	2	3	4	...	...	96	96	93	...
Israel	3	4	8	...	...	96	94	98	96
Italia	3	4	...	...	...	96	96	90	96
Luxemburgo	2	3	...	...	...	99	99	96	94
Malta	5	7	6	...	...	76	76	73	86
Mónaco	...	...	...	...	89	99	99	99	99
Noruega	3	4	...	...	...	93	93	93	...
Países Bajos	4	5	...	...	...	97	97	96	...
Portugal	4	5	8	...	96	98	97	96	97
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	5	6	...	...	...	96	98	93	...
San Marino	...	...	...	...	...	92	92	93	92
Suecia	3	3	...	...	23	98	98	96	...
Suiza	4	5	...	...	...	96	95	90	...
América Latina y el Caribe									
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	5	...	...	98	99	98	98
Argentina	12	14	7	...	99	94	96	99	94
Aruba	15	17	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	14	18	11	...	...	99	97	94	98
Barbados	12	14	12	...	...	86	90	85	86
Belice	16	21	14	22	98	96	96	98	96
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	41	54	6	27	90	80	80	79	80
Brasil	19	24	8	7	99	98	99	99	96
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile	7	8	6	2	95	92	92	93	92
Colombia	17	23	6	13	84	88	88	88	88
Costa Rica	9	11	7	6	77	88	93	83	89
Cuba	5	6	5	...	99	96	99	99	96
Dominica	...	...	10	...	99	98	99	99	98
República Dominicana	22	28	11	10	98	88	86	79	84
Ecuador	19	23	8	...	99	99	99	98	98
El Salvador	19	23	7	21	91	92	92	92	92
Granada	13	15	9	...	...	97	94	95	97
Guatemala	26	34	11	48	99	94	94	93	94
Guyana	37	46	19	18	98	95	95	95	95
Haití	58	76	25	29	75	59	59	59	...
Honduras	24	33	10	29	99	98	98	99	98
Jamaica	22	26	12	4	95	99	99	88	99
México	14	17	7	16	98	95	95	95	93
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	12	14	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 3A (continuación)

Países o territorios	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año) [%]	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años [%]	Insuficiencia ponderal al nacer [%]	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
					Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
					Vacunas correspondientes:				
BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3					
2010-2015	2010-2015	2005-2010 ³	2005-2010 ³	2010	2010	2010	2010	2010	
Nicaragua	18	22	9	22	98	98	99	99	98
Panamá	16	21	10	19	97	94	94	95	94
Paraguay	27	33	6	18	92	90	88	94	98
Perú	18	28	8	30	95	93	92	94	93
Saint Kitts y Nevis	...	...	8	...	91	95	90	99	96
Santa Lucía	12	16	11	...	97	97	97	95	97
San Vicente y las Granadinas	21	25	8	...	90	99	99	99	99
Suriname	20	27	...	11	...	88	88	89	88
Trinidad y Tobago	24	31	19	...	...	90	91	92	90
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	12	15	9	...	99	95	95	95	95
Venezuela [República Bolivariana de]	15	20	8	16	92	78	74	79	78
Asia Central									
Armenia	24	27	7	18	95	94	96	97	94
Azerbaiyán	38	43	10	25	81	72	78	67	49
Georgia	26	27	5	11	96	91	88	94	95
Kazajistán	24	29	6	18	96	99	98	99	99
Kirguistán	33	42	5	18	98	96	88	99	96
Mongolia	31	37	5	28	99	96	96	97	96
Tayikistán	51	65	10	39	82	93	95	94	93
Turkmenistán	49	62	4	...	99	96	96	99	96
Uzbekistán	44	53	5	19	99	99	99	98	99
Asia Meridional y Occidental									
Afganistán	125	184	...	...	68	66	66	62	66
Bangladesh	42	51	22	43	94	95	95	94	95
Bhután	38	52	10	34	96	91	92	95	91
India	48	65	28	48	87	72	70	74	37
Irán, República Islámica del	23	31	7	...	99	99	99	99	99
Maldivas	8	12	22	20	97	96	97	97	97
Nepal	32	39	21	49	94	82	83	86	82
Pakistán	66	86	32	...	95	88	88	86	88
Sri Lanka	11	13	17	17	99	99	99	99	99
Asia Oriental y el Pacífico									
Australia	4	5	...	...	...	92	92	94	92
Brunei Darussalam	5	6	...	...	95	95	99	94	96
Camboya	53	69	9	41	94	92	92	93	92
China	20	24	3	9	99	99	99	99	99
Fiji	17	22	10	...	99	99	99	94	99
Filipinas	21	27	21	32	90	87	86	88	85
Indonesia	25	31	9	37	97	83	93	89	83
Islas Cook	...	...	...	...	99	99	99	99	99
Islas Marshall	...	...	18	...	99	94	95	97	97
Islas Salomón	35	43	13	33	85	79	78	68	79
Japón	3	3	...	...	99	98	98	94	...
Kiribati	...	...	...	...	87	91	95	89	91
Macao, China	4	5	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 3A (continuación)

Países o territorios	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año) (%)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
					Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
					Vacunas correspondientes:				
2010-2015	2010-2015	2005-2010 ³	2005-2010 ³	BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3	
				2010	2010	2010	2010	2010	
Malasia	7	9	11	17	99	94	94	96	95
Micronesia, Estados Federados de)	31	38	...	...	70	85	85	80	88
Myanmar	45	57	9	35	93	90	90	88	90
Nauru	...	...	27	24	99	99	99	99	99
Niue	...	...	...	...	99	99	99	99	99
Nueva Zelanda	5	6	...	...	...	93	93	91	90
Palau	...	...	...	...	...	49	48	75	80
Papua Nueva Guinea	44	58	10	44	79	56	61	55	56
República de Corea	4	5	...	...	96	94	95	98	94
República Democrática Popular Lao	37	46	11	48	72	74	76	64	74
República Popular Democrática de Corea	25	32	6	32	98	93	99	99	93
Samoa	20	24	10	...	91	87	86	61	87
Singapur	2	2	...	...	99	97	97	95	96
Tailandia	11	13	7	16	99	99	99	98	98
Timor-Leste	56	76	12	58	71	72	72	66	72
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	21	25	3	...	99	99	99	99	99
Tuvalu	...	...	...	10	99	89	89	85	89
Vanuatu	24	29	10	26	81	68	67	52	59
Viet Nam	18	23	5	31	94	93	94	98	88
Estados Árabes									
Arabia Saudita	16	19	...	...	98	98	98	98	98
Argelia	21	27	6	15	99	95	95	95	95
Bahrein	7	9	...	...	...	99	99	99	99
Djibouti	75	104	10	33	90	88	88	85	88
Egipto	22	25	13	29	98	97	97	96	97
Emiratos Árabes Unidos	7	8	6	...	98	94	94	94	94
Iraq	33	41	15	26	80	65	69	73	64
Jordania	19	22	13	8	95	98	98	98	98
Kuwait	8	10	...	4	98	98	98	98	99
Líbano	20	24	...	...	...	74	74	53	74
Libia	13	15	...	21	99	98	98	98	98
Marruecos	29	31	15	...	99	99	99	98	98
Mauritania	70	106	34	23	85	64	63	67	64
Omán	8	11	12	10	99	99	99	97	98
Palestina	20	22	7	12	...	...	...	...	...
Qatar	8	10	...	...	99	97	98	99	97
República Árabe Siria	14	16	10	28	90	80	83	82	84
Sudán (antes de la secesión)	57	87	...	38	...	...	...	...	...
Túnez	18	23	5	9	98	98	98	97	98
Yemen	44	57	...	...	65	87	88	73	87
Europa Central y Oriental									
Albania	17	19	7	19	99	99	99	99	99
Belarrús	6	9	4	5	99	98	99	99	96
Bosnia y Herzegovina	13	16	5	12	97	90	90	93	90
Bulgaria	9	11	9	...	98	94	96	97	95

Cuadro 3A (continuación)

Países o territorios	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²							
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año) [%]	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años [%]	Insuficiencia ponderal al nacer [%]	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra					
					Tuberculosis	Difteria, toserina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B	
	Vacunas correspondientes:					BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3
	2010-2015	2010-2015	2005-2010 ³	2005-2010 ³	2010	2010	2010	2010	2010	
Croacia	6	7	5	...	99	96	96	95	97	
Eslovaquia	6	7	7	...	98	99	99	98	99	
Eslovenia	3	4	...	...	...	96	96	95	...
Estonia	4	7	4	...	97	94	94	95	94	
Federación de Rusia	11	16	6	...	96	97	98	98	97	
Hungría	5	7	9	...	99	99	99	99	...	
la ex República Yugoslava de Macedonia	13	15	6	11	98	95	95	98	90	
Letonia	7	8	5	...	92	89	89	93	89	
Lituania	6	9	4	...	99	95	95	96	94	
Montenegro	8	9	4	8	95	94	93	90	90	
Polonia	6	7	6	...	94	99	96	98	98	
República Checa	3	4	7	...	...	99	99	98	99
República de Moldova	14	19	6	11	98	90	97	97	98	
Rumania	12	15	8	...	99	97	96	95	98	
Serbia	11	13	6	8	99	91	91	95	89	
Turquía	20	23	11	10	96	96	96	97	94	
Ucrania	12	15	4	...	95	90	91	94	84	
	Media ponderada		Mediana		Mediana					
Mundo	42	60	10	29	96	94	94	94	93	
Países en transición	22	28	6	15	98	94	96	97	95	
Países desarrollados	5	6	...	...	...	96	96	95	94
Países en desarrollo	46	67	11	30	95	92	92	92	92	
África Subsahariana	77	123	13	39	91	83	83	79	83	
América del Norte y Europa Occidental	5	6	...	...	...	96	97	93	95
América Latina y el Caribe	19	24	9	...	97	95	94	95	95	
Caribe	47	61	11	...	...	97	96	95	97
América Latina	18	23	8	18	98	94	94	94	94	
Asia Central	38	46	5	19	96	96	96	97	96	
Asia Meridional y Occidental	51	69	21	38	95	91	92	94	91	
Asia Oriental y el Pacífico	20	25	10	...	97	93	94	94	92	
Asia Oriental	20	25	9	32	96	93	94	94	93	
Pacífico	19	25	...	...	99	92	93	90	91
Estados Árabes	31	41	11	21	98	97	98	97	97	
Europa Central y Oriental	12	16	6	...	98	96	96	97	95	

Cuadro 3A

Países o territorios	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año) (%)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
					Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
					BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3
2010-2015	2010-2015	2005-2010 ³	2005-2010 ³	2010	2010	2010	2010	2010	
Países con ingresos bajos	72	111	13	40	90	83	83	82	83
Países con ingresos medianos	38	53	8.9	22	97	94	94	94.5	94
Medianos bajos	49	70	10	29	95	90	91	92	89
Medianos altos	19	23	8	14	98	96	96	96	95
Países con ingresos altos	6	7	...	...	...	96	97	95	96

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos que se presentan en los cuadros son las definidas por el Banco Mundial. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos de julio de 2011.

1. Los indicadores demográficos de este cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media.

2. UNICEF [2012] y Base de Datos Mundial de la OMS sobre Crecimiento y Malnutrición de la Infancia [2012]

3. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado.

...] Datos no disponibles.

Cuadro 3B

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): educación

Países o territorios	Grupo de edad 2010	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)								
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
		1999		2010		1999	2010	1999				2010				
		Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
África Subsahariana																
1	Angola	5-5	389**	40**	668	50	...	0,8	27**	33**	22**	0,66**	104	103	105	1,02
2	Benin	4-5	18	48	97	51	20	25	4	5	4	0,93	18	18	19	1,04
3	Botswana	3-5	...	...	24 ^z	50 ^z	...	...	...	...	...	19 ^z	19 ^z	19 ^z	1,02 ^z	
4	Burkina Faso	3-5	20	50	49	49	34	76	2	2	2	1,03	3	3	3	1,01
5	Burundi	4-6	5	50	55	50	49	20	0,8	0,8	0,8	1,01	9	9	9	1,00
6	Cabo Verde	3-5	20**	50	22	50	...	64	53**	53**	54**	1,02**	70	70	70	1,00
7	Camerún	4-5	104	48	317	50	57	65	11	11	11	0,95	28	28	29	1,02
8	Chad	3-5	...	...	21	48	...	46	...	...	...	...	2	2	2	0,91
9	Comoras	3-5	1	51	14 ^y	48 ^y	100	100 ^y	3	3	3	1,07	22 ^y	22 ^y	21 ^y	0,97 ^y
10	Congo	3-5	6	61	43	51	85	72	2	2	3	1,61	13	12	13	1,07
11	Côte d'Ivoire	3-5	36	49	75	50	46	40	2	3	2	0,96	4	4	4	1,00
12	Eritrea	5-6	12	47	41	48	97	53	5	6	5	0,89	14	14	13	0,95
13	Etiopía	4-6	90	49	341	49	100	95	1	1	1	0,97	5	5	5	0,96
14	Gabón	3-5	15**	...	45	50	68**	74	14**	...	...	...	**42	41	43	1,04
15	Gambia	3-6	29	47	65	51	...	77	18	19	17	0,91	30	30	31	1,04
16	Ghana	3-5	506	49	1 338 ^z	50 ^z	26**	28** ^z	31	30	31	1,03	69 ^z	68 ^z	70 ^z	1,04 ^z
17	Guinea	4-6	...	...	121	49	...	72	...	...	...	...	14	14	14	0,99
18	Guinea-Bissau	4-6	4**	51**	9	51	62**	84	4**	4**	4**	1,06**	7	7	7	1,06
19	Guinea Ecuatorial	3-6	17	51	40 ^y	57 ^y	37	...	27	27	28	1,04	55 ^y	47 ^y	63 ^y	1,33 ^y
20	Kenya	3-5	1 188	50	1 914 ^z	49 ^z	10	38 ^z	43	43	43	1,00	52 ^z	52 ^z	52 ^z	0,99 ^z
21	Lesoto	3-5	33**	52**	53	...	100**	...	20**	19**	21**	1,08**	33	...	...	...
22	Liberia	3-5	112	42	...	...	39	...	47	54	40	0,75	...	...	...	...
23	Madagascar	3-5	50**	51**	164	50	...	91	3**	3**	3**	1,02**	9	9	9	1,03
24	Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	Malí	3-6	21	51	71	50	...	73	1	1	2	1,10	3	3	3	1,05
26	Mauricio	3-4	42	50	35	49	85	82	95	94	96	1,02	96	97	96	0,99
27	Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	Namibia	5-6	35	53	...	...	100	...	33	31	35	1,15	...	...	...	...
29	Níger	4-6	12	50	96	50	33	15	1	1	1	1,05	6	6	6	1,07
30	Nigeria	3-5	939	48	2 021	49	...	27	8	8	8	0,94	14	14	14	0,99
31	República Centroafricana	3-5	...	...	21	51	...	55	...	...	...	...	6	6	6	1,02
32	República Democrática del Congo	3-5	39**	49**	219	51	93**	91 ^z	0,7**	0,8**	0,7**	0,99**	3	3	3	1,06
33	República Unida de Tanzania	5-6	...	...	925	50	...	5	...	...	...	...	33	33	34	1,02
34	Rwanda	4-6	17**	50**	112	51	...	100	3**	3**	3**	0,98**	11	11	12	1,05
35	Santo Tomé y Príncipe	3-5	4	52	9	51	-	7	24	23	26	1,13	62	60	63	1,05
36	Senegal	4-6	24	50	147	52	68	50	3	3	3	1,00	13	12	14	1,12
37	Seychelles	4-5	3	49	3	48	5	10	110	110	111	1,01	102	106	97	0,92
38	Sierra Leona	3-5	17	...	37	51	...	41	4	...	...	...	7	7	7	1,03
39	Somalia	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	6-6	207	50	667 ^z	50 ^z	26	5 ^z	21	21	21	1,01	65 ^z	65 ^z	65 ^z	1,00 ^z
41	Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	Swazilandia	3-5	...	...	21	50	...	100	...	...	...	...	23	22	23	1,03
43	Togo	3-5	11	50	43	51	53	33	3	3	3	0,99	9	9	9	1,02
44	Uganda	3-5	...	...	499	51	...	100	...	...	...	...	14	14	14	1,05
45	Zambia	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
46	Zimbabwe	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 3B

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (%)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)			
Año escolar finalizado en 2010				Año escolar finalizado en 2010				Año escolar finalizado en 2010			
Total	Varones	Niñas	GPI (F/M)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
66*	65*	67*	1,04*	...	...	...	...	...	...	...	1
...	...	...	...	18	18	19	1,04	...	...	...	2
15 ²	15 ²	16 ²	1,04 ²	...	...	...	...	...	...	...	3
3	3	3	1,01	3	3	3	1,01	6	6	6	4
7	7	7	1,00	9	9	9	1,00	7	6	7	5
65	65	65	1,00	70	70	70	1,00	87 ^y	85 ^y	88 ^y	6
20	...	...	...	28	28	29	1,02	...	...	...	7
2	2	2	0,92	...	...	...	...	4	4	4	8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
13	12	13	1,07	13	12	13	1,07	9	9	10	10
4 ²	4 ²	4 ²	0,98 ²	4	4	4	1,00	...	...	...	11
9	9	9	0,95	...	...	...	...	50 ^y	48 ^y	52 ^y	12
4	4	4	0,96	5	5	5	0,96	5 ^y	5 ^y	6 ^y	13
42	41	43	1,04	42	41	43	1,04	...	...	...	14
27	27	28	1,04	...	...	...	...	...	...	...	15
47 ^{**z}	46 ^{**z}	49 ^{**z}	1,05 ^{**z}	...	...	...	...	73	69	76	16
9	9	9	0,99	14	14	14	0,99	20 ^y	19 ^y	21 ^y	17
5	5	5	1,05	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	87	86	87	19
29 ²	27 ²	30 ²	1,12 ²	52 ²	52 ²	52 ²	0,99 ²	...	...	...	20
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
8	8	8	1,03	10	10	10	1,03	...	...	...	23
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
3	3	3	1,05	3	3	3	1,05	16	15	16	25
89	89	88	0,99	96	97	96	0,99	99	99	99	26
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28
5	5	5	1,06	6	6	6	1,07	13 ²	12 ²	14 ²	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
6	6	6	1,02	6	6	6	1,02	...	...	...	31
...	...	...	...	3	3	3	1,06	...	...	...	32
33	33	34	1,02	33	33	34	1,02	...	...	...	33
10	10	11	1,05	11	11	12	1,05	...	...	...	34
57	55	58	1,06	...	...	...	...	42	38	45	35
9	8	9	1,12	13	12	14	1,12	...	...	...	36
87	91	83	0,91	102	106	97	0,92	...	...	...	37
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	88 ²	88 ²	88 ²	1,00 ²	...	...	...	40
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41
23	22	23	1,03	23	22	23	1,03	...	...	...	42
9	9	9	1,02	9	9	9	1,02	...	...	...	43
14	14	14	1,05	...	...	...	...	...	...	...	44
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	17	45
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46

Cuadro 3B (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)								
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
		1999		2010		1999	2010	1999				2010				
		Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
América del Norte y Europa Occidental																
47	Alemania	3-5	2 333	48	2 360	48	54	65	101	101	100	0,98	114	114	113	0,98
48	Andorra	3-5	...	...	2	47	...	2	...	...	...	...	102	104	99	0,96
49	Austria	3-5	225	49	240	49	25	28	80	81	80	0,99	100	100	100	1,00
50	Bélgica	3-5	399	49	425 ²	49 ²	56	53 ²	114	115	114	0,98	118 ²	118 ²	118 ²	1,00 ²
51	Canadá	4-5	512	49	489 ^y	49 ^y	8	6 ^y	63	64	63	1,00	71 ^y	71 ^y	71 ^y	1,00 ^y
52	Chipre ²	3-5	19	49	21	49	54	51	60	59	60	1,02	81	81	81	1,01
53	Dinamarca	3-6	251	49	251 ²	49 ²	27	21 ²	90	90	90	1,00	96 ²	97 ²	96 ²	0,99 ²
54	España	3-5	1 131	49	1 822	49	32	36	99	99	99	1,00	126	126	127	1,00
55	Estados Unidos de América	3-5	7 183	48	8 840	50	34	45	59	60	58	0,97	69	68	70	1,04
56	Finlandia	3-6	125	49	157	49	10	9	47	48	47	0,99	68	68	68	1,00
57	Francia ⁴	3-5	2 393	49	2 551	49	13	13	112	112	112	1,00	109	109	108	0,99
58	Grecia	4-5	143	49	...	...	3	...	67	66	67	1,01	...	...	...	...
59	Irlanda	4-4	...	...	62	48	...	97	...	...	...	...	98	99	97	0,98
60	Islandia	3-5	12	48	12 ²	49 ²	5	12 ²	86	87	86	0,98	97 ²	97 ²	97 ²	1,00 ²
61	Israel	3-5	294	48	428 ²	50 ²	...	9 ²	89	89	88	0,99	106 ²	103 ²	109 ²	1,05 ²
62	Italia	3-5	1 578	48	1 681	48	30	31	97	97	96	0,99	98	100	96	0,97
63	Luxemburgo	3-5	12	49	15 ^y	48 ^y	5	8 ^y	72	72	72	1,00	87 ^y	87 ^y	86 ^y	0,99 ^y
64	Malta	3-4	10	48	9	48	37	34	100	101	99	0,99	117	119	115	0,97
65	Monaco ⁵	3-5	0,9	52	0,9	50	26	20	...	...	...	...	...	...	...	...
66	Noruega	3-5	139	50	174	49	40	45	75	73	77	1,06	99	100	98	0,98
67	Países Bajos	4-5	390	49	379	49	69	...	97	98	97	0,99	93	93	93	1,00
68	Portugal	3-5	220	49	275 ²	48 ²	52	48 ²	67	67	66	1,00	82 ²	82 ²	82 ²	1,00 ²
69	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	3-4	1 155	49	1 122 ²	49 ²	6	28 ²	77	77	77	1,00	81 ²	81 ²	82 ²	1,01 ²
70	San Marino ⁵	3-5	1,0	47	1	46	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Suecia	3-6	360	49	399	49	10	16	76	75	76	1,01	95	95	95	1,00
72	Suiza	5-6	158	48	147	49	6	4	92	93	92	1,00	99	99	100	1,01
América Latina y el Caribe																
73	Anguila ⁵	3-4	0,5	52	0,5 ^y	51 ^y	100	100	...	...	...	...	95 ^{**y}	99 ^{**y}	91 ^{**y}	0,92 ^{**y}
74	Antigua y Barbuda	3-4	2	...	2 ^y	49 ^y	100	100 ^y	57	...	...	...	76 ^y	76 ²	76 ^y	1,00 ^y
75	Antillas Neerlandesas	4-5	7	50	...	...	75	...	112	113	112	1,00	...	...	...	...
76	Argentina	3-5	1 191	50	1 462 ²	50 ²	28	32 ²	57	56	57	1,02	74 ²	73 ²	75 ²	1,02 ²
77	Aruba	4-5	3	49	3	48	83	75	95	95	94	0,99	112	115	109	0,94
78	Bahamas	3-4	1	51	...	...	...	...	11	11	12	1,08	...	...	...	...
79	Barbados	3-4	6	49	6*	50*	...	16*	75	73	76	1,04	108*	108*	108*	1,00*
80	Belize	3-4	4	50	7	51	...	85	24	25	23	0,90	46	45	47	1,06
81	Bermudas	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	Bolivia (Estado Plurinacional de)	4-5	208	49	222 ²	49 ²	...	12 ²	44	44	45	1,02	45 ²	45 ²	45 ²	1,01 ²
83	Brasil ¹	4-6	5 733	49	6 792	49	28	27	58	58	58	1,00	...	...	...	...
84	Chile	3-5	450	49	414 ²	50 ²	45	57 ²	76	77	76	0,99	56 ²	55 ²	58 ²	1,05 ²
85	Colombia	3-5	1 034	50	1 302	49	45	28	39	38	39	1,02	49	49	49	1,00
86	Costa Rica	4-5	75	49	108	49	15	13	47	48	47	1,00	71	71	72	1,01
87	Cuba	3-5	484	50	389	48	.	.	105	103	107	1,04	104	104	104	1,00
88	Dominica	3-4	3	52	2	49	100	100	82	78	86	1,10	112	111	114	1,02
89	Ecuador	5-5	181	50	331 ^{**y}	50 ^{**y}	39	37 ^{**y}	65	63	66	1,04	112 ^{**y}	109 ^{**y}	115 ^{**y}	1,05 ^{**y}
90	El Salvador	4-6	194	49	227	49	22 ^{**}	15	41	40	41	1,02	64	63	65	1,02
91	Granada	3-4	4	50	4	51	...	54	90	89	91	1,02	99	95	102	1,07
92	Guatemala	5-6	308	49	585	50	22	15	46	46	45	0,97	71	70	72	1,02
93	Guyana	4-5	37	49	25	49	1	6	101	103	99	0,97	76	74	78	1,07
94	Haití	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	3-5	120	50	248	50	...	14	22	21	22	1,05	44	43	44	1,03
96	Islas Caimán	3-4	0,5	48	1 ^y	54 ^y	88	97 ^y	42	43	41	0,96	91 ^y	82 ^y	101 ^y	1,22 ^y
97	Islas Turcas y Caicos ⁵	4-5	0,8	54	1 ²	50 ²	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 3B

	TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (%)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)			
	Año escolar finalizado en 2010				Año escolar finalizado en 2010				Año escolar finalizado en 2010			
	Total	Varones	Niñas	GPI (F/M)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
...	114	114	113	0,98	47
86	88	83	0,95	102	104	99	0,96	100	100	100	48	
...	...	...	...	100	100	100	1,00	...	...	...	49
98 ^z	98 ^z	99 ^z	1,00 ^z	118 ^z	118 ^z	118 ^z	1,00 ^z	...	...	...	50
71 ^y	71 ^y	71 ^y	1,00 ^y	...	...	...	...	...	...	...	51
72	71	73	1,02	81	81	81	1,01	...	...	...	52
92 ^z	91 ^z	93 ^z	1,03 ^z	96 ^z	97 ^z	96 ^z	0,99 ^z	...	...	...	53
98	98	99	1,01	126	126	127	1,00	...	...	...	54
64	62	65	1,05	...	...	...	...	...	...	...	55
67	67	67	1,00	68	68	68	1,00	...	...	...	56
100	100	99	1,00	109	109	108	0,99	...	...	...	57
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58
28	30	25	0,86	98	99	97	0,98	...	...	...	59
97 ^z	97 ^z	97 ^z	1,00 ^z	...	...	...	...	...	...	...	60
97 ^z	94 ^z	100 ^z	1,07 ^z	106 ^z	103 ^z	109 ^z	1,05 ^z	...	...	...	61
93	94	91	0,97	98	100	96	0,97	...	...	...	62
85 ^y	85 ^y	85 ^y	1,00 ^y	87 ^y	87 ^y	86 ^y	0,99 ^y	...	...	...	63
98	100	97	0,97	117	119	115	0,97	...	...	...	64
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	65
99	100	98	0,98	99	100	98	0,98	...	...	...	66
93	93	93	1,00	...	...	...	...	...	...	...	67
81 ^z	81 ^z	81 ^z	1,00 ^z	82 ^z	82 ^z	82 ^z	1,00 ^z	...	...	...	68
76 ^z	75 ^z	77 ^z	1,02 ^z	...	...	...	...	...	...	...	69
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	70
95	95	95	1,00	95	95	95	1,00	...	...	...	71
76	76	76	1,00	99	99	100	1,01	...	...	...	72
95 ^{**y}	99 ^{**y}	91 ^{**y}	0,92 ^{**y}	95 ^{**y}	99 ^{**y}	91 ^{**y}	0,92	100	100	100	73	
70 ^y	70 ^y	70 ^y	0,99 ^y	119 ^y	120 ^y	118 ^y	0,99 ^y	82	81	83	74	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75
73 ^z	73 ^z	74 ^z	1,02 ^z	74 ^z	73 ^z	75 ^z	1,02 ^z	...	...	...	76
98 ^z	100 ^z	96 ^z	0,96 ^z	112	115	109	0,94	...	...	...	77
...	...	...	...	...	...	...	...	56 ^y	55 ^y	57 ^y	78
96 [*]	95 [*]	96 [*]	1,01 [*]	100 [*]	100 [*]	100 [*]	79	
44	43	45	1,05	46	45	47	1,06	...	...	...	80
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	81
32 ^z	32 ^z	32 ^z	1,02 ^z	45 ^z	45 ^z	45 ^z	1,01 ^z	...	...	...	82
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83
54 ^z	52 ^z	55 ^z	1,06 ^z	56 ^z	55 ^z	58 ^z	1,05 ^z	...	...	...	84
44	44	45	1,01	59	59	59	1,00	...	...	...	85
...	...	...	...	76	76	77	1,01	90	89	90	86
90	90	90	1,00	182	178	187	1,05	100	100	100	87	
82	77	88	1,15	112	111	114	1,02	84	82	86	88	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89
55	54	55	1,03	65	65	66	1,02	78	77	80	90	
94	90	98	1,09	99	95	102	1,07	100	100	100	91	
56	56	57	1,01	71	70	72	1,02	...	...	...	92
65	64	67	1,06	76	74	78	1,07	100	100	100	93	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
27 ^y	27 ^y	27 ^y	1,03 ^y	...	...	...	...	...	...	...	95
82 ^y	72 ^y	92 ^y	1,28 ^y	143 ^y	...	...	...	95 ^y	94 ^y	95 ^y	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97

Cuadro 3B (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR [%]								
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
		1999		2010		1999	2010	1999				2010				
		Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
98	Islas Vírgenes Británicas ²	3-4	0,5	53	0,7 ^z	49 ^z	100	100 ^z	62	57	66	1,16	71 ^{**z}	74 ^{**z}	69 ^{**z}	0,92 ^{**z}
99	Jamaica	3-5	138	51	159	49	88	92	79	76	82	1,08	...	...	...	...
100	México	4-5	3 361	50	4 619	49	9	14	73	72	74	1,02	101	101	102	1,02
101	Montserrat ⁵	3-4	0,1	52	0,1 ^z	53 ^z	-	- ^z	137	165	119	0,72	...	...	...	...
102	Nicaragua	3-5	161	50	218	50	17	16	28	27	28	1,04	55	55	56	1,03
103	Panamá	4-5	49	49	93	49	23	18	39	39	40	1,01	67	67	67	1,01
104	Paraguay	3-5	123	50	155 ^z	49 ^z	29	30 ^z	29	29	30	1,03	35 ^z	35 ^z	35 ^z	1,01 ^z
105	Perú	3-5	1 017	50	1 376	49	15	25	56	56	57	1,03	79	79	79	1,00
106	República Dominicana	3-5	195	49	242	49	45	59	32	31	32	1,01	38	38	38	1,00
107	Saint Kitts y Nevis	3-4	2	54 ^{**}	2	48	72	64	129	116 ^{**}	142 ^{**}	1,22 ^{**}	90	92	88	0,96
108	San Vicente y las Granadinas	3-4	...	...	3 ^z	50 ^z	...	100 ^z	...	...	...	...	80 ^z	79 ^z	80 ^z	1,01 ^z
109	Santa Lucía	3-4	4 ^{**}	50 ^{**}	3	48	...	100	64 ^{**}	63 ^{**}	65 ^{**}	1,04 ^{**}	60	62	59	0,95
110	Suriname	4-5	16	49	18 ^z	50 ^z	45	45 ^z	85	84	85	1,01	85 ^z	85 ^z	86 ^z	1,01 ^z
111	Trinidad y Tobago	3-4	23 ^{**}	50^{**}	...	...	100 ^{**}	...	59 ^{**}	59 ^{**}	60 ^{**}	1,01^{**}	...	...	...	...
112	Uruguay	3-5	100	49	133 ^z	49 ^z	...	37 ^z	60	59	60	1,02	89 ^z	89 ^z	89 ^z	1,01 ^z
113	Venezuela (República Bolivariana de)	3-5	738	50	1 269	51	20	17	45	45	46	1,03	73	71	76	1,07
Asia Central																
114	Armenia	3-6	57	...	54	50	-	1	26	...	...	...	31	29	34	1,15
115	Azerbaiyán ^{2,4}	3-5	88	46	92	46	-	0,6	18	19	17	0,89	25	26	25	0,97
116	Georgia	3-5	74	48	79 ^y	51 ^{**y}	0,1	- ^y	35	36	35	0,98	58 ^y	52 ^{**y}	64 ^{**y}	1,23 ^{**y}
117	Kazajstán	3-6	165	48	520	48	10	5	15	15	15	0,96	48	48	47	0,99
118	Kirguistán	3-6	48	43	76	50	1	3	10	11	9	0,80	19	19	19	1,02
119	Mongolia	3-5	74	54	109	50	4	6	26	24	29	1,18	77	76	79	1,03
120	Tayikistán	3-6	56	42	58	44	.	^y	8	9	7	0,77	9	9	8	0,84
121	Turkmenistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	Uzbekistán	3-6	616	47	523	49	...	1	24	24	23	0,93	26	26	26	1,00
Asia Meridional y Occidental																
123	Afganistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	Bangladesh	3-5	1 825	50	1 234 [*]	49 [*]	...	48 [*]	19	18	19	1,04	13 [*]	14 [*]	13 [*]	0,99 [*]
125	Bhután	4-5	0,3	48	2	51	100	68	1	1	1	0,92	5	5	5	1,08
126	India	3-5	13 869	48	41 301	49	...	...	19	18	19	1,02	55	54	56	1,04
127	Irán (República Islámica del)	5-5	220	50	463	51	16	5	14	14	15	1,03	42	41	44	1,08
128	Maldivas	3-5	12	48	18	49	...	91	56	56	57	1,01	114	113	115	1,02
129	Nepal ¹	3-4	216 [*]	42 [*]	1 019	48	...	16	10 [*]	12 [*]	9 [*]	0,76 [*]
130	Pakistán	3-4	5 160 [*]	40 [*]	63 [*]	74 [*]	51 [*]	0,70 [*]
131	Sri Lanka	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico																
132	Australia	4-4	273	49	218	48	63	75	103	103	104	1,00	78	79	78	0,98
133	Brunei Darussalam	4-5	11	49	13	49	66	72	81	79	82	1,04	88	88	88	1,00
134	Camboya	3-5	58 ^{**}	50 ^{**}	115	50	22 ^{**}	33 ^y	5	5 ^{**}	5 ^{**}	1,03 ^{**}	13	13	13	1,04
135	China	4-6	24 030	46	26 578	45	...	43	37	37	37	1,00	54	54	54	1,01
136	Fiji	3-5	9	49	9 ^z	50 ^z	...	...	15	15	15	1,01	18 ^z	17 ^z	19 ^z	1,07 ^z
137	Filipinas	5-5	593	50	1 166 ^z	49 ^z	47	37 ^z	30	29	31	1,06	51 ^z	51 ^z	52 ^z	1,02 ^z
138	Indonesia	5-6	1 981 ^{**}	49 ^{**}	3 863	50	99 ^{**}	97	23 ^{**}	22 ^{**}	23 ^{**}	1,01 ^{**}	43	43	44	1,03
139	Islas Cook ²	4-4	0,4	47	0,5	49	25	34	86	87	85	0,98	181	180	181	1,01
140	Islas Marshall	4-5	2	50	1	50	19	18	57	56	59	1,05	46	45	47	1,05
141	Islas Salomón	3-5	13 ^{**}	48 ^{**}	23	49	...	...	36 ^{**}	36 ^{**}	36 ^{**}	1,02 ^{**}	49	49	50	1,03
142	Japón	3-5	2 962	49 ^{**}	2 904	...	65	70	83	83 ^{**}	84 ^{**}	1,02 ^{**}	88	...	...	...
143	Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Macao, China	3-5	17	47	10	48	94	97	91	93	88	0,95	80	83	78	0,94

Cuadro 3B

	TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (%)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)			
	Año escolar finalizado en 2010				Año escolar finalizado en 2010				Año escolar finalizado en 2010			
	Total	Varones	Niñas	GPI (F/M)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
	58** ^z	61** ^z	55** ^z	0,90** ^z	131** ^z	135** ^z	128** ^z	0,95	90 ^z	90 ^z	89 ^z	98
	84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99
	84	84	85	1,01	101	101	102	1,02	...	...	...	100
	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	101
	55	55	56	1,03	55	55	56	1,03	42	42	43	102
	60	60	60	1,00	67	67	67	1,01	81	81	82	103
	32 ^z	32 ^z	33 ^z	1,02 ^z	35 ^z	35 ^z	35 ^z	1,01 ^z	82 ^z	81 ^z	83 ^z	104
	78	78	78	1,00	79	79	79	1,00	80,5	80,6	80,4	105
	36	36	36	1,00	38	38	38	1,00	59	57	62	106
	...	...	...	...	149	149	148	0,99	99	100	99	107
	...	...	...	...	80 ^z	79 ^z	80 ^z	1,01 ^z	76	73	79	108
	44	44	44	0,99	60	62	59	0,95	...	...	...	109
	80 ^z	79 ^z	80 ^z	1,00 ^z	85 ^z	85 ^z	86 ^z	1,01 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	110
	...	...	...	...	...	...	...	...	84*	82*	86*	111
	78 ^z	78 ^z	78 ^z	1,01 ^z	...	...	...	...	97** ^z	96** ^z	99** ^z	112
	70	68	73	1,07	90	87	94	1,08	85	82	88	113
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	114
	22	22	21	0,98	31	29	34	1,15	...	...	...	115
	41** ^y	38** ^y	45** ^y	1,17** ^y	25	26	25	0,97	11	11	11	116
	47	48	47	0,99	48	48	47	0,99	...	...	...	117
	16	16	16	1,02	19	19	19	1,02	18	18	18	118
	58	57	58	1,03	100	99	102	1,03	68,2	67,5	68,9	119
	7	7	6	0,84	9	9	8	0,84	...	...	...	120
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
	20	20	20	1,01	26	26	26	1,00	...	...	...	122
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	123
	13*	13*	13*	0,99*	13*	14*	13*	0,99*	...	...	...	124
	...	...	...	...	5	5	5	1,08	...	...	...	125
	...	...	...	...	55	54	56	1,04	...	...	...	126
	...	...	...	...	42	41	44	1,08	46 ^z	43 ^z	48 ^z	127
	92	91	93	1,02	114	113	115	1,02	98	98	98	128
	...	...	...	...	...	...	...	...	52	52	52	129
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
	...	...	...	...	...	...	...	...	91	91	92	131
	51	52	51	0,98	78	79	78	0,98	...	...	...	132
	65	64	65	1,02	...	...	...	...	...	...	...	133
	13	13	13	1,04	13	13	13	1,04	23	23	24	134
	...	...	...	...	54	54	54	1,01	88	...	...	135
	...	...	...	...	18 ^z	17 ^z	19 ^z	1,07 ^z	...	...	...	136
	39 ^z	38 ^z	39 ^z	1,01 ^z	51 ^z	51 ^z	52 ^z	1,02 ^z	70 ^y	69 ^y	70 ^y	137
	31	31	31	1,02	43	43	44	1,03	48 ^z	47 ^z	49 ^z	138
	...	...	...	...	181	180	181	1,01	...	...	...	139
	...	...	...	...	46	45	47	1,05	...	...	...	140
	...	...	...	...	49	49	50	1,03	...	...	...	141
	88	...	...	...	106	...	...	...	...	...	...	142
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	143
	78	80	75	0,94	80	83	78	0,94	...	...	...	144

Cuadro 3B (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)								
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
		1999		2010		1999	2010	1999				2010				
		Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
145	Malasia	4-5	572	50	786 ^z	50 ^z	49	46 ^z	54	53	55	1,04	67 ^z	64 ^z	69 ^z	1,08 ^z
146	Micronesia (Estados Federados de)	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...
147	Myanmar	3-4	41	...	159	51	90	61	2	...	...	...	10	10	10	1,06
148	Nauru ²	3-5	0,6	45	1 ^y	50 ^y	...	...	74	79	69	0,88	94 ^y	96 ^y	93 ^y	0,97 ^y
149	Niue ²	4-4	0,1	44	...	...	,	...	154	159	147	0,93	...	...	...	...
150	Nueva Zelanda	3-4	101	49	111	50	...	98	85	85	85	1,01	93	91	95	1,04
151	Palau ²	3-5	0,7	54	...	...	24	...	63	56	69	1,23*	...	...	...	...
152	Papua Nueva Guinea	6-6	...	...	178 ^y	48 ^y	...	...	...	...	...	...	100 ^y	101 ^y	99 ^y	0,98 ^y
153	República de Corea	3-5	536	47	1 538	48	75	83	76	76	75	0,98	119	118	119	1,01
154	República Democrática Popular Lao	3-5	37	52	91	50	18	22	8	7	8	1,11	22	22	22	1,04
155	República Popular Democrática de Corea	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Samoa	3-4	5**	53**	4	52	100**	100	53**	49	59	1,21**	38	35	41	1,19
157	Singapur	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Tailandia	3-5	2 745	49	2 755	48	19	20	91	90	91	1,00	100	101	100	0,99
159	Timor-Leste	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tokelau ²	3-4	0,1	42	...	...	,	...	99	107	90	0,84	...	...	...	...
161	Tonga	3-4	2	53	...	...	...	...	29	26	31	1,22	...	...	...	...
162	Tuvalu ²	3-5	0,7	50 ²	...	...	...	...	96	92	100	1,09	...	...	...	...
163	Vanuatu	3-5	9	49 ²	11	49	...	...	53	52	53	1,01	59	58	59	1,01
164	Viet Nam	3-5	2 179	48	3 410	47	49	47	40	41	39	0,94	82	84	79	0,94
Estados Árabes																
165	Arabia Saudita	3-5	...	...	190	...	...	51	...	...	...	...	11	...	...	...
166	Argelia	5-5	36	49	500	48	,	14	2	2	2	1,01	77	79	76	0,96
167	Bahrein ¹	3-5	14	48	26	49	100	100	38	39	37	0,96	...	...	...	...
168	Djibouti	4-5	0,2	60	2	49	100	65	0,4	0,3	0,5	1,50	4	4	4	0,97
169	Egipto	4-5	328	48	814 ^z	48 ^z	54	...	10	11	10	0,95	24 ^z	24 ^z	23 ^z	0,95 ^z
170	Emiratos Árabes Unidos ¹	4-5	64	48	125	49	68	79	64	64	64	0,99	...	...	...	...
171	Iraq	4-5	68	48	...	...	,	...	5	5	5	1,00	...	...	...	...
172	Jordania	4-5	74	46	99	47	100	83	29	31	28	0,91	32	33	31	0,94
173	Kuwait	4-5	57	49	71 ^y	49 ^y	24	42 ^y	85	84	87	1,03	82 ^y	81 ^y	83 ^y	1,02 ^y
174	Líbano	3-5	143**	48**	154	48	78**	81	61**	62**	60**	0,97**	81	82	81	0,98
175	Libia	4-5	10	48**	...	...	,	...	5	5**	5**	0,98**	...	...	...	...
176	Marruecos	4-5	805	34	740	41	100	92	62	81	42	0,53	63	73	53	0,72
177	Mauritania	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
178	Omán	4-5	...	...	46	49	...	...	...	...	...	...	45	45	45	0,99
179	Palestina	4-5	77	48	91	48	100	100	35	36	35	0,96	39	40	39	0,98
180	Qatar	3-5	8	48	25 ^z	47 ^z	...	87 ^z	25	26	25	0,96	55 ^z	57 ^z	54 ^z	0,96 ^z
181	República Árabe Siria	3-5	108	46	149	47	67	72	8	9	8	0,90	10	10	9	0,97
182	Sudán (pre-secesion)	4-5	366	...	632 ^z	50 ^z	90**	23 ^z	19	...	...	...	27 ^z	26 ^z	27 ^z	1,04 ^z
183	Túnez	3-5	78	47	...	...	88	...	14	14	13	0,93	...	...	...	...
184	Yemen	3-5	12	45	26	46	37	52	0,7	0,7	0,6	0,86	1	1	1	0,90
Europa Central y Oriental																
185	Albania	3-5	82	50	75	47	,	5	43	42	45	1,06	56	56	55	0,98
186	Belarrús	3-5	278	47	282	48	-	4 ^y	83	86	79	0,92	99	100	98	0,98
187	Bosnia y Herzegovina	3-5	...	...	17	48	...	15	...	...	...	...	17	17	17	0,99
188	Bulgaria	3-6	219	48	218	48	0,1	0,8	68	69	68	0,99	79	80	79	0,99
189	Croacia	3-6	81	48	99	48	5	14	39	40	39	0,98	61	62	61	0,98
190	Eslovaquia	3-5	169	...	143	48	0,4	4	79	...	...	...	91	92	90	0,98
191	Eslovenia	3-5	59	46	46 ^z	48 ^z	1	2 ^z	75	79	72	0,91	86 ^z	87 ^z	85 ^z	0,98 ^z

Cuadro 3B

	TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR [%]				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI [%]				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI [%]			
	Año escolar finalizado en 2010				Año escolar finalizado en 2010				Año escolar finalizado en 2010			
	Total	Varones	Niñas	GPI (F/M)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
	58 ^z	56 ^z	60 ^z	1,07 ^z	67 ^z	64 ^z	69 ^z	1,08 ^z	90 ^z	88 ^z	92 ^z	145
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
	10	10	10	1,06	...	...	...	...	20	19	21	147
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
	92	90	94	1,04	158	155	161	1,04	...	...	...	150
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
	...	...	...	...	100 ^y	101 ^y	99 ^y	0,98 ^y	...	...	...	152
	85	85	85	1,01	119	118	119	1,01	...	...	...	153
	21	21	22	1,04	22	22	22	1,04	27	26	28	154
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
	...	...	...	...	38	35	41	1,19	...	...	...	156
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
	93	92	93	1,01	100	101	100	0,99	...	...	...	158
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	162
	41	40	42	1,05	59	58	59	1,01	70	70	71	163
	65	...	...	...	82	84	79	0,94	...	...	...	164
	10 ^{**y}	11 ^{**y}	10 ^{**y}	0,95 ^{**y}	11	...	...	...	...	...	...	165
	70	72	67	0,94	...	...	...	...	33 ^z	34 ^z	32 ^z	166
	...	...	...	...	...	...	...	...	83 ^y	83 ^y	84 ^y	167
	3	3	3	0,97	4	4	4	0,97	...	...	...	168
	21 ^{**z}	22 ^{**z}	20 ^{**z}	0,95 ^{**z}	24 ^z	24 ^z	23 ^z	0,95 ^z	...	...	...	169
	...	...	...	...	...	...	...	...	87	87	86	170
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
	32	33	31	0,94	32	33	31	0,94	52,1	53,0	51,0	172
	68 ^y	68 ^y	69 ^y	1,02 ^y	...	...	...	...	...	...	...	173
	79	79	78	0,98	81	82	81	0,98	100	100	100	174
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	175
	55	64	45	0,70	63	73	53	0,72	47	48	46	176
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	177
	33	33	33	0,99	45	45	45	0,99	...	...	...	178
	32	33	32	0,98	39	40	39	0,98	...	...	...	179
	49 ^z	51 ^z	48 ^z	0,94 ^z	55 ^z	57 ^z	54 ^z	0,96 ^z	...	...	...	180
	10	10	9	0,97	10	10	9	0,97	...	...	...	181
	...	...	...	...	27 ^z	26 ^z	27 ^z	1,04 ^z	65 ^z	61 ^{**z}	70 ^{**z}	182
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
	0,4	0,3	0,4	1,02	1	1	1	0,90	2	2	2	184
	53	53	52	0,98	56	56	55	0,98	...	...	...	185
	89	89	89	1,00	120	121	119	0,98	...	...	...	186
	12	12	12	1,01	...	...	...	...	...	...	...	187
	76	76	76	0,99	79	80	79	0,99	...	...	...	188
	61	61	61	0,99	61	62	61	0,98	...	...	...	189
	...	...	...	...	91	92	90	0,98	...	...	...	190
	85 ^z	86 ^z	84 ^z	0,98 ^z	86 ^z	87 ^z	85 ^z	0,98 ^z	...	...	...	191

Cuadro 3B (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)								
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
		1999		2010		1999	2010	1999				2010				
		Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
192	Estonia	3-6	55	48	51 ^z	49 ^z	1	3 ^z	93	94	92	0,99	96 ^z	96 ^z	96 ^z	1,00 ^z
193	Federación de Rusia	3-6	4 379	...	5 105 ^z	48 ^z	...	0,8 ^z	71	...	...	...	90 ^z	91 ^z	89 ^z	0,98 ^z
194	Hungría	3-6	376	48	326 ^z	48 ^z	3	6 ^z	80	81	79	0,98	85 ^z	85 ^z	84 ^z	0,98 ^z
195	la ex República Yugoslava de Macedonia	3-5	33	49	17	49	.	. ^z	27	27	27	1,01	25	25	26	1,05
196	Letonia	3-6	58	48	71	48	1	3	56	58	55	0,95	84	85	82	0,96
197	Lituania	3-6	94	48	88	48	0,3	0,5	50	51	50	0,97	74	75	73	0,97
198	Montenegro	3-6	11	48	10	47	.	.	34	34	33	0,98	31	32	30	0,96
199	Polonia	3-6	958	49	919 ^z	49 ^z	3	12 ^z	49	49	49	1,00	66 ^z	65 ^z	66 ^z	1,01 ^z
200	República Checa	3-5	312	50	304 ^z	48 ^z	2	2 ^z	89	86	91	1,07	106 ^z	107 ^z	105 ^z	0,98 ^z
201	República de Moldova ^{3,5}	3-6	103	48	112	48	...	0,1	48	49	48	0,96	76	76	75	0,98
202	Rumania	3-6	625	49	666	49	1	2	68	67	69	1,03	79	79	79	1,01
203	Serbia ²	3-6	175	46	158	49	...	1,0	54	57	51	0,90	53	53	53	1,01
204	Turquía	3-5	261	47	805 ^z	48 ^z	6	9 ^z	7	7	6	0,94	22 ^z	22 ^z	21 ^z	0,95 ^z
205	Ucrania	3-5	1 103	48	1 214	48	0,0	1	50	51	50	0,98	97	99	96	0,97

			Sum		Median		Weighted average				Weighted average					
			Sum	%F	Sum	%F										
I	Mundo	...	111 745	48	163 525	48	29	33	32	33	32	0,97	48	48	48	1,00
II	Países desarrollados	...	25 314	49	28 106	49	9	13	75	76	75	0,99	85	84	85	1,01
III	Países en desarrollo	...	78 975	47	126 680	48	47	50	27	27	26	0,96	43	43	43	1,00
IV	Países en transición	...	7 456	47**	8 739**	48**	-	1	46	47**	45**	0,94**	64**	65**	64**	0,98**
V	África Subsahariana	...	5 427**	48**	11 887	50	53	55	10**	10**	10**	0,95**	17	17	18	1,01
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	19 102	48	22 050	49	26	24	76	77	76	0,98	85	85	86	1,01
VII	América Latina y el Caribe	...	16 010	49	20 541	49	42	32	54	54	55	1,02	70	70	71	1,01
VIII	Caribe	...	...	...	...	...	85	88	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	América Latina	...	15 712	49	20 223	49	23	18	55	55	56	1,01	72	71	72	1,01
X	Asia Central	...	1 272	48	1 591	49	0,1	1,0	19	20	19	0,95	30	30	30	1,00
XI	Asia Meridional y Occidental	...	21 381	46	48 144	49	...	48	21	22	21	0,93	48	48	49	1,02
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	36 704	47	44 502	47	49	54	39	39	39	1,00	57	57	58	1,01
XIII	Asia Oriental	...	36 251	47	43 932	47	57	47	39	39	39	1,00	57	57	57	1,01
XIV	Pacífico	...	452**	49**	570	48	...	...	67**	67**	67**	1,00**	78	78	78	1,00
XV	Estados Árabes	...	2 407	42	3 904**	47**	78	76	15	17	13	0,77	22**	23**	22**	0,94**
XVI	Europa Central y Oriental	...	9 443	48	10 906**	48**	0,6	2,1	51	52	50	0,96	69**	70**	69**	0,98**
XVII	Países con ingresos bajos	...	5 723**	49**	9 357	49	...	53	11**	11**	10**	0,98**	15	15	15	1,00
XVIII	Países con ingresos medianos	...	80 598	47	124 757	48	25	26	32	32	31	0,97	52	52	52	1,01
XIX	Medianos bajos	...	31 173	46	65 552	49	46	28	22	23	21	0,93	45	45	46	1,01
XX	Medianos altos	...	49 425	48	59 206	47	20	20	43	43	44	1,01	62	61	62	1,02
XXI	Países con ingresos altos	...	25 424	48	29 411	49	34	34	72	72	72	0,99	82	82	82	1,01

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2012). Los porcentajes de escolarización de este cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media.

Nota A: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos que se presentan en los cuadros son las definidas por el Banco Mundial. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos de julio de 2011.

Nota B: Los valores de las medianas de 1999 y de 2010 no son comparables porque no se basan en el mismo número de países.

1. No se han calculado las tasas de escolarización correspondientes a uno o los dos años escolares debido a incoherencias en los datos de población

2. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

3. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria

4. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

Cuadro 3B

	TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (%)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)			
	Año escolar finalizado en 2010				Año escolar finalizado en 2010				Año escolar finalizado en 2010			
	Total	Varones	Niñas	GPI (F/M)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
	92 ^z	91 ^z	92 ^z	1,01 ^z	96 ^z	96 ^z	96 ^z	1,00 ^z	...	...	...	192
	73 ^z	73 ^z	72 ^z	0,99 ^z	90 ^z	91 ^z	89 ^z	0,98 ^z	...	...	...	193
	84 ^z	84 ^z	83 ^z	0,99 ^z	85 ^z	85 ^z	84 ^z	0,98 ^z	...	...	...	194
	24	24	25	1,03	25	25	26	1,05	...	...	...	195
	82	83	81	0,97	84	85	82	0,96	...	...	...	196
	73	74	72	0,98	74	75	73	0,97	...	...	...	197
	31	...	...	...	40	40	39	0,96	...	...	...	198
	64 ^z	63 ^z	64 ^z	1,01 ^z	66 ^z	65 ^z	66 ^z	1,01 ^z	...	...	...	199
	...	...	...	...	106 ^z	107 ^z	105 ^z	0,98 ^z	...	...	...	200
	74	74	74	0,99	76	76	75	0,98	91	90	93	201
	78	77	78	1,01	79	79	79	1,01	...	...	...	202
	52	52	53	1,01	...	...	...	...	99	99	99	203
	22 ^z	22 ^z	21 ^z	0,95 ^z	...	...	...	...	...	...	...	204
	...	...	...	...	97	99	96	0,97	...	...	...	205
	Weighted average				Weighted average				Median			
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	II
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VI
	...	...	...	...	...	...	...	...	85	82	88	VII
	...	...	...	...	...	...	...	...	97	97	97	VIII
	...	...	...	...	...	...	...	...	82	81	83	IX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XV
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XVI
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XVII
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XVIII
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XXI

5. No se han calculado las tasas de escolarización correspondientes a uno o los dos años escolares debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

6. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar. Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2011, los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.
y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2008.

*) Estimaciones nacionales.

**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33 y el 60 por ciento de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

- Magnitud nula o insignificante

.] Categoría no aplicable o inexistente

...] Datos no disponibles.

Cuadro 4
Acceso a la enseñanza primaria

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad) ¹	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			
			2010	1999	1999		2010		2010		2010	
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
África Subsahariana												
Angola	6-14	6	...	1 029*	...	...	...	...	165*	182*	148*	0,82*
Benin	6-11	6	205**	391	104**	119**	89**	0,75**	153	159	147	0,92
Botswana	6-15	6	50	47**. ^z	113	114	112	0,99	111**. ^z	114**. ^z	108**. ^z	0,95**. ^z
Burkina Faso	6-16	6	154	445	44	51	36	0,72	89	91	86	0,94
Burundi	...	7	138	324	70	78	63	0,81	161	164	158	0,96
Cabo Verde	6-16	6	13**	10	105**	107**	104**	0,97**	96	96	96	1,00
Camerún	6-11	6	335**	706	75**	83**	67**	0,81**	134	144	123	0,86
Chad	6-16	6	175	423	73	86	61	0,71	124	140	109	0,78
Comoras	6-14	6	13	16 ^y	93	102	85	0,84	80 ^y	82 ^y	77 ^y	0,94 ^y
Congo	6-16	6	32	119	39	38	39	1,03	109	109	108	0,99
Côte d'Ivoire	6-15	6	309	458	68	75	60	0,80	83	88	78	0,88
Eritrea	6-10	7	57	59	54	60	49	0,81	42	44	40	0,91
Etiopía	.	7	1 537	3 171	81	96	66	0,69	137	145	129	0,89
Gabón	6-16	6	33	...	92	93	92	0,99	...	...	...	...
Gambia	...	7	36**	44**	98**	103**	93**	0,91**	88**	88**	88**	1,00**
Ghana	4-15	6	469	703	90	91	88	0,97	110	109	111	1,02
Guinea	7-16	7	119	287	50	56	44	0,80	104	112	96	0,86
Guinea-Bissau	7-13	7	35**	67	105**	120**	90**	0,75**	166	169	164	0,97
Guinea Ecuatorial	7-11	7	...	16	...	...	...	...	92	93	90	0,97
Kenya	...	6	892	...	99	101	98	0,97	...	...	...	...
Lesotho	.	6	51	53	95	95	96	1,01	99	103	94	0,92
Liberia	6-16	6	...	119 ^y	...	...	...	...	116 ^y	120 ^y	112 ^y	0,93 ^y
Madagascar	6-10	6	495	1 095	110	111	109	0,98	184	184	184	1,00
Malawi	.	6	616	699	178	177	180	1,02	154	150	159	1,06
Malí	6-15	7	171**	374	53**	60**	46**	0,77**	79	82	76	0,92
Mauricio	5-16	5	22	18	96	94	97	1,03	97	95	99	1,04
Mozambique	6-12	6	536	1 193	102	111	94	0,84	161	165	157	0,95
Namibia	7-16	7	54	52 ^z	106	105	108	1,03	94 ^z	93 ^z	95 ^z	1,02 ^z
Níger	4-16	7	133	470	42	49	35	0,71	95	100	90	0,89
Nigeria	6-15	6	3 606**	3 974	105**	116**	94**	0,81**	88	93	83	0,89
República Centroafricana	6-15	6	...	116	...	...	...	...	96	108	85	0,79
República Democrática del Congo	6-15	6	767	2 268	49	48	51	1,08	111	117	105	0,90
República Unida de Tanzania	7-13	7	714	1 265	73	74	73	0,99	96	96	97	1,01
Rwanda ²	7-12	7	295	583	137	138	135	0,98	195	200	191	0,95
Santo Tomé y Príncipe	6-11	6	4	5	108	109	106	0,97	112	117	107	0,92
Senegal	6-16	7	190	359	70	...	...	...	103	100	106	1,06
Seychelles ²	6-16	6	2	1	115	116	115	0,99	105	107	103	0,97
Sierra Leona	6-15	6	99	218	87	90	84	0,93	127	133	121	0,91
Somalia	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7-15	7	1 157	926 ^z	115	117	114	0,97	91 ^z	94 ^z	88 ^z	0,94 ^z
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	.	6	31	35	94	96	93	0,97	118	123	113	0,92
Togo	6-15	6	139	247	104	111	97	0,88	154	157	150	0,96
Uganda	6-12	6	1 437	1 718	180	182	177	0,98	155	153	157	1,02
Zambia	.	7	252	453	87	87	87	1,01	115	114	117	1,03
Zimbabwe	.	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 4

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						Países o territorios
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2010				1999			2010			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
África Subsahariana														
...	...	...	...	64*	71*	57*	0,81*	...	...	...	10,2**	11,5**	9,0**	Angola
...	...	...	...	60	63	58	0,91	6,9**	8,8**	5,0**	...	...	...	Benin
22	20	24	1,20	...	...	...	...	11,5**	11,5**	11,6**	...	...	...	Botswana
19	22	15	0,71	16	17	16	0,95	3,2	3,8	2,6	6,9	7,4	6,4	Burkina Faso
...	...	...	...	68 ^z	68 ^z	67 ^z	0,99 ^z	...	...	...	11,3	11,8	10,9	Burundi
68**	67**	69**	1,02**	92	92	92	1,01	...	...	...	12,7	12,4	13,1	Cabo Verde
...	...	...	...	59 ^z	63 ^z	55 ^z	0,88 ^z	7,2**	...	...	10,9**	11,7**	9,9**	Camerún
22	26	19	0,72	...	...	...	...	4,8**	6,3**	3,2**	7,4**	9,0**	5,7**	Chad
21	24**	17**	0,70**	...	...	...	...	8,1**	8,9**	7,4**	...	...	...	Comoras
...	...	...	...	51*	52*	51*	1,00*	...	...	...	...	...	...	Congo
28	31	25	0,79	...	...	...	...	6,5**	7,8**	5,2**	...	...	...	Côte d'Ivoire
17	18	16	0,89	16**	17**	15**	0,89**	4,1**	4,7**	3,5**	4,6	5,2	4,0	Eritrea
21	23	19	0,80	68	71	66	0,93	4,1**	5,1**	3,1**	8,7**	9,3**	8,0**	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1**	12,4**	11,7**	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8,7** ^y	...	...	Gambia
30**	30**	31**	1,01**	39** ^z	38** ^z	39** ^z	1,04** ^z	7,6**	8,2**	7,0**	11,4**	11,8**	11,0**	Ghana
19	20	18	0,87	48 ^z	50 ^z	46 ^z	0,93 ^z	4,5**	5,8**	3,2**	8,8** ^y	10,2** ^y	7,4** ^y	Guinea
...	...	...	...	42	43	41	0,96	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	...	28	28	28	1,01	9,1**	11,1**	7,1**	...	...	...	Guinea Ecuatorial
28**	27**	29**	1,08**	...	...	...	...	8,0**	8,2**	7,8**	11,1** ^z	11,4** ^z	10,7** ^z	Kenya
25	24	26	1,06	58	59	57	0,97	9,0**	8,5**	9,5**	...	...	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	8,6**	10,2**	7,0**	...	...	...	Liberia
...	...	...	...	82 ^y	82 ^y	83 ^y	1,02 ^y	...	...	...	10,4** ^z	10,7** ^z	10,2** ^z	Madagascar
...	...	...	...	81	78	83	1,05	11,2**	11,9**	10,5**	10,4**	10,4**	10,4**	Malawi
...	...	...	...	20	21	19	0,90	4,2**	5,0**	3,4**	7,5	8,3	6,6	Malí
...	...	...	...	82	80	83	1,04	11,9**	12,0**	11,7**	13,6** ^y	13,4** ^y	13,8** ^y	Mauricio
18	18	17	0,93	66	66	65	0,99	5,4**	6,3**	4,5**	...	...	...	Mozambique
60	59	62	1,06	50** ^z	48** ^z	52** ^z	1,09** ^z	11,6**	11,4**	11,7**	...	...	...	Namibia
27	31	21	0,68	66	71	61	0,87	2,4**	2,9**	1,9**	4,9**	5,5**	4,3**	Níger
...	...	...	...	...	...	...	...	7,5**	8,2**	6,8**	...	...	...	Nigeria
...	...	...	...	41	45	37	0,84	5,6**	...	...	6,8**	8,1**	5,5**	República Centroafricana
22	21	23	1,10	51	54	49	0,90	4,4**	5,0**	3,8**	8,5** ^z	9,8** ^z	7,2** ^z	República Democrática de Congo
14	13	15	1,16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Unida de Tanzania
...	...	...	...	...	...	...	...	6,8**	6,9**	6,7**	10,9	10,9	11,0	Rwanda ^z
...	...	...	...	95	98	91	0,93	...	...	...	10,8**	10,8**	10,8**	Santo Tomé y Príncipe
39	...	...	...	...	...	...	...	5,4	...	...	8,2*	8,3**	8,0**	Senegal
...	...	...	...	70	71	69	0,97	13,4	13,2	13,6	14,3 ^y	13,5** ^y	15,2** ^y	Seychelles ^z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
43	44	42	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudáfrica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán del Sur
40	38	41	1,07	49	52	47	0,90	9,4	9,7	9,2	...	...	...	Swazilandia
42	45	39	0,87	...	...	...	...	10,2**	12,5**	8,0**	...	...	...	Togo
...	...	...	...	68**	66**	70**	1,06**	10,7**	11,3**	10,2**	11,1** ^z	11,3** ^z	10,8** ^z	Uganda
39	37	40	1,07	51**	49**	52**	1,07**	...	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabue

Cuadro 4 (continuación)

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad) ¹	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
			2010	1999	2010	1999				2010			
						Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
América del Norte y Europa Occidental													
Alemania	6-18	6	869	744 ²	101	101	101	1,00	100 ²	100 ²	99 ²	0,99 ²	
Andorra	6-16	6	...	0,7	...	...	...	...	85	81	88	1,08
Austria	6-15	6	100	83	107	108	105	0,97	101	103	100	0,97	
Bélgica	6-18	6	...	111 ²	...	...	...	...	95 ²	94 ²	95 ²	1,01 ²
Canadá	6-16	6	416	343 ³	102	103	102	0,99	98 ³	99 ³	98 ³	1,00 ³	
Chipre ³	4-15	6	10	9	86	86	85	0,99	103	102	104	1,02	
Dinamarca	6-16	7	66	67 ²	101	100	101	1,00	100 ²	100 ²	100 ²	1,00 ²	
España	6-16	6	411	460	107	107	107	1,00	101	100	102	1,02	
Estados Unidos de América	5-18	6	4 322	4 138	107	110	104	0,95	100	101	98	0,97	
Finlandia	7-16	7	65	56	102	102	102	1,00	98	99	98	0,99	
Francia ⁴	6-16	6	736	...	101	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	5-15	6	113	...	106	107	104	0,98	...	...	...	...
Irlanda	6-16	5	51	64	99	100	98	0,98	103	103	103	1,00	
Islandia	6-16	6	4	4 ²	100	101	98	0,96	97 ²	97 ²	97 ²	1,00 ²	
Israel	3-15	6	112**	131 ²	101**	100**	103**	1,02**	100 ²	98 ²	101 ²	1,03 ²	
Italia	6-16	6	558	561	102	103	101	0,99	100	101	98	0,97	
Luxemburgo	4-16	6	5	6 ³	95	88	103	1,17	96 ³	94 ³	99 ³	1,06 ³	
Malta	5-16	5	5	4	98	98	97	0,99	105	105	105	1,00	
Mónaco ⁷	6-16	6	...	0,3 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	6-16	6	61	59	100	101	99	0,98	101	101	100	0,99	
Países Bajos	5-16	6	199	199	100	101	99	0,99	98	98	98	1,00	
Portugal	6-18	6	...	114 ²	...	...	...	...	103 ²	103 ²	103 ²	1,00 ²
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino ⁷	6-16	6	0,3	0,3	...	...	...	...	87**	89**	85**	0,97**
Suecia	7-16	7	127	100	105	106	104	0,98	103	103	104	1,00	
Suiza	6-16	7	82	71	97	95	99	1,04	94	92	96	1,04	
América Latina y el Caribe													
Anguila ²	5-17	5	0,2	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	5-16	5	2	1	109	...	...	...	94	103	84	0,81
Antillas Neerlandesas	4-18	6	4**	...	116**	113**	118**	1,05**	...	...	...	...
Argentina	5-18	6	781	752 ²	112	112	112	0,99	114 ²	114 ²	115 ²	1,00 ²	
Aruba	4-17	6	1	1	105	108	101	0,93	106	108	104	0,96	
Bahamas	5-16	5	7	5	116	122	110	0,90	118	116	120	1,04	
Barbados	5-16	5	4	4 [*]	100	98	102	1,05	130*	133*	127*	0,95*	
Belice	5-14	5	8	8	116	124	109	0,88	115	115	114	0,99	
Bermudas	5-16	5	0,8	0,7	105	100	110	1,10	90	90	90	1,00	
Bolivia (Estado Plurinacional de)	5-16	6	282	270 ³	124	124	125	1,01	112 ³	113 ³	111 ³	0,99 ³	
Brasil	7-14	7	3 876	...	117	...	...	...	...	...	...	...
Chile	6-21	6	284	239 ²	95	95	94	0,99	97 ²	97 ²	96 ²	0,99 ²	
Colombia	5-15	6	1 267	970	143	146	140	0,96	110	113	107	0,95	
Costa Rica	5-15	6	87	76	106	106	106	1,00	98	98	98	1,00	
Cuba	6-16	6	164	123	97	99	95	0,95	93	93	93	1,00	
Dominica	5-16	5	2	1	125	130	119	0,92	131	133	129	0,98	
Ecuador	5-15	6	374	...	134	134	134	1,00	...	...	...	...
El Salvador	7-15	7	196**	141	125**	128**	122**	0,95**	113	117	110	0,94	
Granada	5-16	5	2**	2**	91**	100**	83**	0,83**	106**	99**	113**	1,14**	
Guatemala	6-15	7	425	526	132	136	128	0,94	131	131	131	1,00	
Guyana	6-15	6	18	15	104	100	107	1,06	85	82	87	1,06	
Haití	6-11	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6-15	6	252	228	140	140	140	1,00	123	125	120	0,96	
Islas Caimán	5-16	5	0,6	0,6 ³	112	109	115	1,05	88 ³	85 ³	91 ³	1,07 ³	
Islas Turcas y Caicos ⁷	4-17	6	0,3**	0,5 ²	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 4

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						Países o territorios	
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				1999			2010				
1999		2010		1999		2010		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas		
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)								
América del Norte y Europa Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,7 ^y	11,1 ^y	12,3 ^y	...	Andorra
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2**	15,3**	15,1**	15,3** ^z	15,1** ^z	15,6** ^z	...	Austria
...	...	...	...	...	...	...	...	18,2**	17,7**	18,7**	16,4 ^z	16,1 ^z	16,7 ^z	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	15,9	15,5	16,4	...	...	...	...	Canadá
...	...	...	...	...	...	...	...	12,5	12,4	12,7	14,9	15,1	14,7	...	Chipre ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	16,1	15,6	16,6	16,8 ^z	16,1 ^z	17,4 ^z	...	Dinamarca
...	...	...	...	99 ^z	98 ^z	99 ^z	1,01 ^z	15,9	15,5	16,2	16,4 ^z	16,0 ^z	16,9 ^z	...	España
...	...	...	...	75	75	75	1,00	15,7	...	...	16,8	15,9	17,6	...	Estados Unidos de América
...	...	...	...	...	...	...	...	17,3	16,7	18,1	16,9	16,4	17,5	...	Finlandia
...	...	...	...	...	...	...	...	15,6	15,4	15,9	16,1 ^z	15,8 ^z	16,5 ^z	...	Francia ^a
96	97	96	0,99	...	...	...	...	13,5	13,3	13,7	...	...	...	...	Grecia
...	...	...	...	...	...	...	...	16,6	16,2	17,0	18,3 ^z	18,0 ^z	18,6 ^z	...	Irlanda
98	100	96	0,97	96 ^z	97 ^z	96 ^z	1,00 ^z	16,8	16,2	17,4	18,3 ^z	17,1 ^z	19,6 ^z	...	Islandia
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2	14,8	15,6	15,7 ^z	15,3 ^z	16,2 ^z	...	Israel
...	...	...	...	...	...	...	...	14,9	14,7	15,1	16,2 ^z	15,7 ^z	16,7 ^z	...	Italia
...	...	...	...	...	...	...	...	13,5	13,4	13,6	13,5 ^y	13,4 ^y	13,5 ^y	...	Luxemburgo
...	...	...	...	...	...	...	...	13,4	13,8	13,0	15,1	15,2	14,9	...	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2	16,7	17,7	17,5	16,8	18,2	...	Noruega
...	...	...	...	...	...	...	...	16,5	16,7	16,2	16,9 ^z	16,8 ^z	16,9 ^z	...	Países Bajos
...	...	...	...	96 ^z	96 ^z	96 ^z	1,00 ^z	15,4	15,0	15,7	16,0 ^z	15,8 ^z	16,2 ^z	...	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	15,9**	15,7**	16,1**	16,4 ^z	15,9 ^z	16,9 ^z	...	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
...	...	...	...	86**	87**	84**	0,96**	...	...	...	12,5**	12,1**	12,9**	...	San Marino
...	...	...	...	97 ^z	98 ^z	96 ^z	0,98 ^z	18,9	17,3	20,5	16,0	15,2	16,7	...	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	15,1	15,5	14,6	15,7	15,8	15,5	...	Suiza
América Latina y el Caribe															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila ²
...	...	...	...	61	67	56	0,83	...	...	...	13,3	13,2	13,3	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	14,8	14,5	15,1	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
...	...	...	...	97 ^y	97 ^y	96 ^y	0,99 ^y	14,3	13,6**	15,0**	16,1 ^z	15,1 ^z	17,1 ^z	...	Argentina
85	86	83	0,97	93 ^z	90 ^z	96 ^z	1,07 ^z	13,4	13,2	13,5	12,8	12,7	13,0	...	Aruba
84	86	82	0,95	78 ^z	73 ^z	82 ^z	1,12 ^z	10,8**	10,9**	10,7**	...	...	...	...	Bahamas
78**	76**	80**	1,05**	...	...	...	...	14,0**	13,0**	15,1**	16,3*	14,7*	18,1*	...	Barbados
...	...	...	...	66	66	66	1,00	...	...	...	...	...	...	...	Belice
...	...	...	...	68	68	67	0,99	...	...	...	12,1**	11,3**	12,9**	...	Bermudas
69**	68**	69**	1,03**	...	...	...	...	13,4**	...	...	...	...	...	...	Bolivia (Estado Plurinacional de)
...	...	...	...	...	...	...	...	14,0**	13,7**	14,2**	...	...	...	...	Brasil
...	...	...	...	...	...	...	...	12,8**	12,9**	12,7**	14,7 ^z	14,7 ^z	14,7 ^z	...	Chile
62**	64**	61**	0,96**	62	63	62	0,99	11,5	11,2**	11,8**	13,6	13,3	13,9	...	Colombia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Costa Rica
88	89	88	1,00	93	93	93	1,00	12,0	11,9	12,2	16,2	15,2	17,3	...	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,7 ^y	12,5 ^y	12,8 ^y	...	Dominica
84	83	84	1,01	...	...	...	...	...	...	...	13,7** ^y	13,4** ^y	13,9** ^y	...	Ecuador
...	...	...	...	62	62	62	1,00	10,5	10,5	10,4	12,0	12,1	11,9	...	El Salvador
...	...	...	...	83 ^z	83 ^z	83 ^z	1,00 ^z	...	...	...	15,8 ^z	15,3 ^z	16,3 ^z	...	Granada
56	59	54	0,92	70	71	70	0,98	...	...	...	...	...	...	...	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,3	9,7	10,9	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
49	49	49	1,00	66	65	67	1,03	...	...	...	11,4** ^y	10,8** ^y	12,0** ^y	...	Honduras
60	61	58	0,94	46 ^y	46 ^y	47 ^y	1,01 ^y	13,6**	13,5**	13,6**	11,9 ^y	11,2 ^y	12,6 ^y	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcas y Caicos ²

Cuadro 4 (continuación)

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad) ¹	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
			2010	1999	2010	1999				2010			
						Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
Islas Vírgenes Británicas ^{2,3}	5-17	5	0,4	0,5	106	109	103	0,95	91	95	87	0,92	
Jamaica	6-12	6	56	40	97	97	96	0,99	79	81	78	0,96	
México	4-16	6	2 509	2 420	110	110	110	1,00	108	108	108	1,00	
Montserrat ⁷	5-16	5	0,1	0,1 ²	174	218	141	0,65	...	...	...	...
Nicaragua	5-12	6	203	185	143	146	139	0,95	142	146	138	0,95	
Panamá	4-15	6	69	70	111	112	111	0,99	102	103	101	0,98	
Paraguay	6-15	6	179**	145 ²	131**	134**	128**	0,96**	100 ²	101 ²	98 ²	0,97 ²	
Perú	5-17	6	731	616	123	122	123	1,01	106	106	107	1,01	
República Dominicana	5-14	6	267	223	132	136	127	0,93	107	113	101	0,89	
Saint Kitts y Nevis	5-16	5	1	0,7	120	121	119	0,98	78	76	80	1,06	
San Vicente y las Granadinas	5-16	5	2**	2	102**	102**	103**	1,00**	104	107	100	0,93	
Santa Lucía	5-15	5	4**	3	100**	102**	98**	0,96**	92	96	87	0,90	
Suriname	7-12	6	9**	11 ²	98**	101**	96**	0,95**	100 ²	101 ²	99 ²	0,97 ²	
Trinidad y Tobago	6-12	5	20	19	95	96	94	0,98	103	104	101	0,97	
Uruguay	4-18	6	60	53 ²	107	107	107	1,00	106 ²	106 ²	106 ²	0,99 ²	
Venezuela (República Bolivariana de)	5-14	6	537	564	98	99	97	0,98	99	100	98	0,97	
Asia Central													
Armenia	7-16	7	...	36	...	...	...	...	92	91	93	1,02
Azerbaiján ⁵	6-16	6	175	119	100	99	101	1,02	90	91	88	0,98	
Georgia	6-12	6	74	46	96	96	96	1,00	101	100	102	1,02	
Kazajistán	7-18	7	303**	261	101**	100**	103**	1,02**	111	112	111	1,00	
Kirguistán	7-16	7	120*	101	99*	98*	99*	1,02*	105	106	104	0,99	
Mongolia	6-15	6	70	50	108	110	107	0,97	114	117	111	0,95	
Tayikistán	7-18	7	177	167	98	100	95	0,95	100	102	98	0,96	
Turkmenistán	7-17	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	7-19	7	677	482	102	101**	103**	1,01**	96	97	94	0,96	
Asia Meridional y Occidental													
Afganistán	7-16	7	...	1 033	...	...	...	...	108	124	91	0,74
Bangladesh ²	6-10	6	...	3 688*	...	...	...	...	...	...	...	...
Bhután	...	6	12	15	79	83	74	0,89	102	101	103	1,02	
India	6-14	6	29 639	31 584 ⁴	121	130	111	0,86	127	129 ⁴	125 ⁴	0,96 ⁴	
Irán (República Islámica del)	6-14	6	1 563	1 119 ²	98	99	97	0,98	107	107 ²	108 ²	1,00 ²	
Maldivas	...	6	8	5	103	102	104	1,02	101	104	99	0,95	
Nepal ²	...	5	879	1 140	133	151	114	0,76	...	...	...	...
Pakistán	5-16	5	...	4 596	...	...	...	...	118	129	108	0,84
Sri Lanka	5-14	5	330	345	103	103	103	1,00	94	94	95	1,00	
Asia Oriental y el Pacífico													
Australia	6-17	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	6-15	6	8	7	112	113	111	0,99	96	95	97	1,03	
Camboya	6-15	6	397	416	110	113	107	0,95	143	143	144	1,01	
China ⁴	6-15	7	19 598	16 677	93	...	...	...	97	95	99	1,04
Fiji	6-15	6	21	17 ²	108	108	107	0,99	102 ²	102 ²	102 ²	0,99 ²	
Filipinas	6-11	6	2 551	2 759 ⁴	130	133	127	0,95	125 ⁴	129 ⁴	121 ⁴	0,94 ⁴	
Indonesia	7-15	7	4 818	5 154 ²	110	113	107	0,95	119 ²	121 ²	118 ²	0,97 ²	
Islas Cook ¹	5-16	5	0,6	0,3	131	...	...	...	121	116	127	1,09
Islas Marshall	6-14	6	1	2	100	96	103	1,07	100	102	99	0,97	
Islas Salomón	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	6-15	6	1 222	1 149	101	101	101	1,00	102	102	102	1,00	
Kiribati	6-14	6	3	3 ⁴	117	114	120	1,05	115 ⁴	116 ⁴	113 ⁴	0,98 ⁴	
Macao, China	5-15	6	6	...	89	87	90	1,04	...	...	...	...
Malasia ²	6-11	6	509	474 ²	97	98	97	0,99	...	...	...	...

Cuadro 4

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						Países o territorios
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2010				1999			2010			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...	...	...	...	52	57	48	0,83	15,9**	15,0**	16,8**	15,2** ^z	14,9** ^z	16,3** ^z	Islas Vírgenes Británicas ⁵
79**	77**	81**	1,05**	...	...	...	...	11,0**	10,7**	11,2**	13,1	12,8	13,4	Jamaica
86	85	86	1,01	75	75	75	1,00	11,8**	11,9**	11,7**	13,7	13,6	13,9	México
...	...	...	...	...	...	...	...	19,8	23,6	16,6	...	...	...	Montserrat ^{3,7}
40	41	39	0,95	65	64	66	1,04	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
84**	84**	84**	1,00**	...	...	...	...	12,5**	12,0**	13,0**	13,2 ^z	12,6 ^z	13,7 ^z	Panamá
...	...	...	...	67 ^z	67 ^z	68 ^z	1,01 ^z	11,5**	11,5**	11,5**	12,1 ^z	11,8 ^z	12,4 ^z	Paraguay
...	...	...	...	85	85	85	1,01	...	...	...	13,2	13,2	13,3	Perú
58	57	58	1,00	62	64	61	0,95	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
...	...	...	...	53	54	53	0,99	...	...	...	12,9** ^y	12,4** ^y	13,4** ^y	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	59	59	59	1,00	12,8**	12,3**	13,3**	...	...	...	San Vicente y las Granadinas
70**	71**	70**	0,98**	68	72	65	0,91	...	...	...	12,7**	12,4**	13,0**	Santa Lucía
...	...	...	...	89 ^z	89 ^z	89 ^z	1,00 ^z	12,0**	11,6**	12,3**	...	...	...	Suriname
67	67	68	1,01	74	74	75	1,00	11,4**	11,2**	11,6**	...	...	...	Trinidad y Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9**	13,1**	14,8**	15,5 ^z	...	...	Uruguay
60**	60**	61**	1,01**	75	75	75	1,01	...	...	...	14,4 ^z	...	...	Venezuela (República Bolivariana de)
Asia Central														
...	...	...	...	...	...	...	...	11,2**	...	...	12,2**	11,7**	12,6**	Armenia
...	...	...	...	68	69	66	0,95	11,0	11,2	10,8	11,7**	11,8**	11,5**	Azerbaiyán ^{3,5}
...	...	...	...	...	...	...	...	11,4**	11,4**	11,4**	13,2 ^z	...	...	Georgia
66	66	66	1,00	52 ^y	54 ^y	51 ^y	0,93 ^y	12,1	11,9	12,3	15,3	14,9	15,6	Kazajistán
58*	58*	58*	0,99*	62*	63*	60*	0,94*	11,4**	11,3**	11,6**	12,6** ^z	12,3** ^z	12,9** ^z	Kirguistán
81	82	79	0,97	90	91	89	0,98	8,9**	8,0**	9,7**	14,3**	13,6**	15,0**	Mongolia
84	87	82	0,95	95 ^y	97 ^y	93 ^y	0,96 ^y	9,7	10,5	8,8	11,5	12,5	10,6	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	77 ^z	79 ^z	76 ^z	0,96 ^z	10,6	10,7	10,5	11,6	11,8	11,4	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental														
...	...	...	...	...	...	...	...	2**	...	...	8,1 ^z	10,1 ^z	6,1 ^z	Afganistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bangladesh ¹
20**	21**	19**	0,90**	...	...	...	...	7,2**	8,0**	6,5**	12,4	12,3	12,4	Bhután
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,7** ^y	...	...	India
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9**	12,6**	11,2**	14,4	14,8	13,9	Irán (República Islámica del)
...	...	...	...	70** ^y	69** ^y	70** ^y	1,00** ^y	11,6**	11,6**	11,7**	...	...	...	Maldivas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nepal ²
...	...	...	...	95	103	86	0,84	...	...	...	7,3** ^z	8,0** ^z	6,5** ^z	Pakistán
95**	95**	95**	1,00**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico														
...	...	...	...	...	...	...	...	20,3**	20,0**	20,6**	19,6	19,2	20,0	Australia
...	...	...	...	67	66	68	1,03	13,7	13,5	14,0	15,0**	14,6**	15,4**	Brunei Darussalam
65	66	64	0,97	90	90	91	1,01	...	...	...	10,5** ^y	11,2** ^y	9,9** ^y	Camboya
...	...	...	...	...	...	...	...	10,1	...	...	11,7	11,5	12,0	China ^a
72	72	73	1,02	74 ^y	75** ^y	73** ^y	0,98** ^y	...	...	...	...	...	...	Fiji
45**	46**	44**	0,95**	46 ^y	43 ^y	49 ^y	1,12 ^y	11,4	11,1	11,7	11,7** ^y	11,4** ^y	12,0** ^y	Filipinas
44	44	43	0,98	45 ^z	43 ^z	46 ^z	1,07 ^z	10,3**	10,5**	10,1**	12,9	12,9	12,9	Indonesia
...	...	...	...	80	82	77	0,94	10,6*	10,5*	10,6*	12,5	11,9	13,1	Islas Cook ¹
...	...	...	...	99	100	97	0,97	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	7,4**	7,9**	7,0**	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	14,5**	14,6**	14,3**	15,3	15,5	15,1	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	10,0**	9,6**	10,4**	12,0 ^y	11,6 ^y	12,4 ^y	Kiribati
63	60	66	1,10	...	...	...	...	12,4	12,7	12,2	14,0	14,3	13,8	Macao, China
...	...	...	...	...	...	...	...	11,6	11,5	11,8	...	...	...	Malasia ^a

Cuadro 4 (continuación)

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad) ¹	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
			2010	1999	2010	1999				2010			
						Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
Micronesia (Estados Federados de)	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	5-9	5	1 226	1 196	133	132	135	1,02	152	152	151	0,99	
Nauru ³	6-16	6	0,3	...	118	124	111	0,89	...	...	...	...	...
Niue ³	5-16	5	0,05	...	105	79	137	1,73	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	6-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau ³	6-17	6	0,4	...	117	116	118	1,01	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	.	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	6-15	6	720	477	105	105	105	1,00	107	107	107	0,99	
República Democrática Popular Lao	6-10	6	180	189	116	122	109	0,89	134	137	131	0,96	
República Popular Democrática de Corea	5-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	5-14	5	5	6	105	106	104	0,98	125	122	128	1,05	
Singapur ²	6-14	6	...	46 ^c	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	6-15	6	1 037**	...	101**	103**	98**	0,95**	...	...	...	...	...
Timor-Leste	6-15	6	...	46	...	...	...	...	141	141	141	1,00	
Tokelau ³	5-16	5	0,03	...	70	91	44	0,49	...	...	...	...	...
Tonga	6-14	5	3	...	102	106	97	0,92	...	...	...	...	...
Tuvalu ³	6-15	6	0,2**	...	89**	94**	83**	0,89**	...	...	...	...	...
Vanuatu	.	6	6**	8	115**	115**	114**	0,99**	124	123	125	1,02	
Viet Nam	6-14	6	2 035	...	109	113	106	0,93	...	...	...	...	...
Estados Árabes													
Arabia Saudita	6-11	6	...	578	...	...	...	...	105	104	106	1,02	
Argelia	6-16	6	745	662	101	102	100	0,98	106	107	105	0,98	
Bahrein ²	6-15	6	13	15 ^c	108	106	110	1,03	...	...	...	...	...
Djibouti	6-16	6	6	13	29	33	24	0,74	60	63	57	0,90	
Egipto	6-14	6	1 451**	1 758	90**	92**	88**	0,96**	103	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos ²	6-14	6	47	72	94	94	94	1,00	...	...	...	...	...
Iraq	6-12	6	709**	...	107**	113**	101**	0,89**	...	...	...	...	...
Jordania	6-16	6	126	146	100	100	101	1,00	96	97	96	0,99	
Kuwait ²	6-14	6	35	45	104	103	105	1,01	...	...	...	...	...
Libano	6-12	6	75**	72	99**	102**	95**	0,93**	107	108	106	0,98	
Libia	6-15	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	6-15	6	731	636	112	115	108	0,94	110	110	109	0,99	
Mauritania	6-14	6	73	97	96	96	95	0,99	105	104	107	1,04	
Omán	.	6	52	51 ^c	88	87	88	1,02	106 ^c	108 ^c	103 ^c	0,96 ^c	
Palestina	6-16	6	95	103	95	95	95	1,00	91	91	91	1,00	
Qatar	6-18	6	11**	16	108**	107**	109**	1,02**	107	107	107	1,00	
República Árabe Siria	6-12	6	466	604	109	113	106	0,94	117	116	117	1,00	
Sudán (antes de la secesión)	6-14	6	447	915 ^c	47	51	42	0,81	79 ^c	83** ^{c,z}	75** ^{c,z}	0,91** ^{c,z}	
Túnez	6-16	6	204	163 ^c	102	103	101	0,98	106 ^c	106 ^c	106 ^c	0,99 ^c	
Yemen	6-15	6	440	714	76	89	63	0,71	103	109	96	0,88	
Europa Central y Oriental													
Albania	6-14	6	67**	42	102**	103**	101**	0,98**	87	87	87	1,01	
Belarrús ²	6-15	6	173	87	130	131	130	0,99	96	96	96	1,00	
Bosnia y Herzegovina	6-14	6	...	36	...	...	...	...	99	99	100	1,01	
Bulgaria	7-16	7	93	63	101	102	100	0,98	98	98	98	0,99	
Croacia	6-15	7	50	39	94	95	93	0,98	92	92	92	1,00	
Eslovaquia	6-16	6	75	50	98	98	97	0,99	96	96	96	1,00	
Eslovenia	6-15	6	21	18 ^c	97	97	96	0,99	99 ^c	99 ^c	98 ^c	0,99 ^c	
Estonia	7-17	7	18	12 ^c	97	98	97	0,99	100 ^c	100 ^c	100 ^c	1,00 ^c	
Federación de Rusia	6-18	7	1 866	1 322 ^c	93	...	...	...	102 ^c	...	...	...	...
Hungría	6-18	7	127	96 ^c	104	106	102	0,97	102 ^c	103 ^c	102 ^c	0,99 ^c	
la ex República Yugoslava de Macedonia	6-19	6	32	23	103	103	103	1,00	98	97	100	1,03	

Cuadro 4

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						Países o territorios
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2010				1999			2010			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia (Estados Federados de)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	8,8*	7,8*	9,9*	9,3** ^y	8,9** ^y	9,9** ^y	Nauru ²
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9*	11,5*	12,4*	...	...	...	Niue ²
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2**	16,6**	17,9**	19,7	18,8	20,5	Nueva Zelandia
...	...	...	...	...	...	...	...	13,7**	12,9**	14,6**	...	...	...	Palau ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
98	98	98	1,01	92	93	92	1,00	15,8	16,6	14,9	17,2**	18,0**	16,2**	República de Corea
52	53	51	0,96	90,1	...	...	...	8,2	9,2	7,2	10,1	10,7	9,4	República Democrática Popular Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Popular Democrática de Corea
...	...	...	...	...	...	...	...	12,3	12,1	12,5	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,3 ^z	11,9 ^z	12,7 ^z	Tailandia
...	...	...	...	53	52	53	1,02	10,0**	...	...	11,7 ^z	12,2** ^z	11,2** ^z	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	11,0**	10,6**	11,6**	...	...	...	Tokelau ²
48	50	45	0,92	...	...	...	...	13,7	13,4	14,1	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ²
...	...	...	...	40	39	42	1,09	9,6**	9,9**	9,4**	...	...	...	Vanuatu
82	...	...	...	...	...	...	...	10,3**	10,8**	9,8**	11,9	11,8	11,9	Viet Nam
Estados Árabes														
...	...	...	...	62 ^z	61 ^z	63 ^z	1,03 ^z	...	...	...	14,3**	14,3**	14,3**	Arabia Saudita
77	78	76	0,97	89	90	88	0,97	...	...	...	13,6 ^z	13,4 ^z	13,8 ^z	Argelia
86	84	88	1,05	...	...	...	...	13,3**	12,8**	14,0**	...	...	...	Bahrein ²
21	24	18	0,75	41** ^y	43** ^y	39** ^y	0,91** ^y	3,0**	3,6**	2,5**	5,7**	6,2**	5,3**	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	11,6**	...	...	12,1**	12,4**	11,8**	Egipto
49	48	50	1,03	...	...	...	...	11,4**	10,9**	12,4**	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos ²
83**	86**	79**	0,91**	...	...	...	...	8,5**	9,7**	7,3**	...	...	...	Iraq
67**	66**	68**	1,02**	64 ^y	64 ^y	65 ^y	1,01 ^y	...	...	...	12,7	12,4	12,9	Jordania
66	67	65	0,97	...	...	...	...	14,6**	13,9**	15,3**	...	...	...	Kuwait ²
73**	74**	71**	0,96**	71	72	70	0,97	12,7**	12,6**	12,8**	13,9	13,5	14,3	Líbano
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libia
50	52	48	0,93	77	78	76	0,98	8,0**	8,9**	7,1**	...	...	...	Marruecos
29	29	29	0,99	34	34	35	1,05	6,7**	...	...	8,1**	8,1**	8,0**	Mauritania
71	70	72	1,03	65 ^z	67 ^z	63 ^z	0,95 ^z	...	...	...	13,5 ^z	13,5 ^z	13,6 ^z	Omán
...	...	...	...	77	78	76	0,98	11,6	11,6	11,5	13,5	12,9	14,1	Palestina
...	...	...	...	52**	52**	52**	1,00**	12,9**	11,9**	14,0**	12,2	11,6	13,6	Qatar
62	62	61	0,98	51 ^y	52 ^y	51 ^y	0,99 ^y	...	...	...	...	...	...	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	4,5**	...	...	...	...	...	Sudán (pre-secesion)
...	...	...	...	92 ^z	92 ^z	91 ^z	0,99 ^z	13,0**	13,3**	12,7**	14,5 ^z	14,1** ^z	14,9** ^z	Túnez
25	30	20	0,68	45** ^y	48** ^y	42** ^y	0,87** ^y	7,5**	10,2**	4,7**	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental														
...	...	...	...	65	63	67	1,06	11,0**	11,0**	10,9**	...	...	...	Albania
76	76	76	0,99	...	...	...	...	13,7	13,5	13,9	...	...	...	Belarrús ²
...	...	...	...	81	80	83	1,03	...	...	...	13,4**	13,1**	13,8**	Bosnia y Herzegovina
...	...	...	...	...	...	...	...	13,0	12,6	13,4	14,0	13,8	14,2	Bulgaria
68	69	67	0,96	...	...	...	...	12,0	11,9	12,2	14,1	13,5	14,8	Croacia
...	...	...	...	...	...	...	...	12,9	12,7	13,0	14,7**	14,1**	15,3**	Eslovaquia
...	...	...	...	...	...	...	...	14,6	14,1	15,1	16,9 ^z	16,1 ^z	17,6 ^z	Eslovenia
...	...	...	...	...	...	...	...	14,3	13,8	14,9	15,8 ^z	14,8 ^z	16,9 ^z	Estonia
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1**	...	...	14,3 ^z	13,8 ^z	14,8 ^z	Federación de Rusia
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,7	14,1	15,3 ^z	14,9 ^z	15,6 ^z	Hungría
...	...	...	...	85 ^z	85 ^z	86 ^z	1,01 ^z	11,8	11,8	11,8	13,4	13,2	13,6	la ex República Yugoslava de Macedonia

Cuadro 4 (continuación)

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad) ¹	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA [%]								
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
			2010	1999	2010	1999				2010			
						Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
Letonia	7-16	7	32	20	96	96**	95**	0,99**	101	100	102	1,02	
Lituania	6-16	7	54	28	104	104	103	0,99	92	93	91	0,98	
Montenegro	6-15	7	9	8	104	106	103	0,97	96	97	94	0,97	
Polonia	6-18	7	535	356 ²	101	...	...	...	99 ²	99 ²	99 ²	1,00 ²
República Checa	6-15	6	124	93 ²	100	101	99	0,98	107 ²	107 ²	108 ²	1,01 ²	
República de Moldova ^{3,4}	7-16	7	62	35	105	105**	104**	1,00**	97	98	97	0,98	
Rumania	6-16	7	269	202	89	90	89	0,99	94	94	94	0,99	
Serbia ³	7-15	7	...	72	...	...	...	...	92	92	92	1,00
Turquía	6-14	6	...	1 234 ²	...	...	...	...	98 ²	99 ²	97 ²	0,98 ²
Ucrania	6-17	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	...	...	Total		Media ponderada				Media ponderada			
			131 508	134 587**	105	109**	100**	0,92**	110	112**	109**	0,98**
Mundo	...	...	131 508	134 587**	105	109**	100**	0,92**	110	112**	109**	0,98**
Países desarrollados	...	...	12 200	11 267	103	104	102	0,98	100	100	99	0,99
Países en desarrollo	...	...	114 586**	119 911**	105**	110**	100**	0,91**	112**	113**	110**	0,97**
Países en transición	...	...	4 721	3 409**	97	98**	97**	0,99**	100**	101**	100**	0,99**
África Subsahariana	...	...	16 514	26 281	92	98	86	0,87	115	119	111	0,93
América del Norte y Europa Occidental	...	...	9 315	8 861	104	106	103	0,97	100	100	99	0,98
América Latina y el Caribe	...	...	13 223	13 164**	120	123	117	0,95	119**	121**	117**	0,97**
Caribe	...	...	509**	498**	137**	141**	132**	0,94**	136**	140**	131**	0,94**
América Latina	...	...	12 714	12 666**	119	122	117	0,95	119**	120**	117**	0,97**
Asia Central	...	...	1 783	1 349	100	100	100	1,01	100	101	98	0,97
Asia Meridional y Occidental	...	...	40 901	40 666**	116	126	105	0,84	115**	117**	113**	0,97**
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	37 912**	32 245	101**	101**	101**	1,00**	106	105	107	1,02
Asia Oriental	...	...	37 426**	31 797	101**	101**	101**	1,00**	106	105	107	1,02
Pacífico	...	...	486**	...	94**	95**	93**	0,97**	...	...	...	...
Estados Árabes	...	...	6 243	7 760	89	93	86	0,92	101	102**	99**	0,97**
Europa Central y Oriental	...	...	5 616	4 262**	97	98**	95**	0,96**	99**	100**	99**	0,99**
Países con ingresos bajos	...	...	17 650	25 798	100	106	94	0,89	123	126	120	0,95
Países con ingresos medianos	...	...	100 585**	96 406**	106**	110**	102**	0,92**	109**	110**	107**	0,98**
Medianos bajos	...	...	57 041	60 162**	111	119	102	0,86	112**	115**	110**	0,96**
Medianos altos	...	...	43 544**	36 245	101**	101**	101**	1,00**	103	103	104	1,01
Países con ingresos altos	...	...	13 273	12 383	103	104	101	0,97	100	101	100	0,99

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2012). Las tasas de ingreso de este cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media.

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos que se presentan en los cuadros son las definidas por el Banco Mundial. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos de julio de 2011.

1. Los datos sobre la educación obligatoria proceden de varias fuentes; la base Datos mundiales de educación de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO [7ª edición, 2010/11]; legislación y políticas nacionales sobre edades mínimas; Resumen descriptivo de los sistemas educativos europeos (Eurydice, Edición 2011); etc.

2. No se han calculado las tasas de ingreso (brutas, netas o ambas) correspondientes a uno o los dos años escolares debido a incoherencias en los datos de población.

3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

4. Los datos de nuevos ingresos y de población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

5. Los datos de nuevos ingresos y de población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

6. Los niños pueden ingresar en la enseñanza primaria con 6 ó 7 años de edad.

Cuadro 4

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						Países o territorios		
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en								
1999				2010				1999			2010					
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas			
...	13,6**	12,9**	14,3**	14,8	13,9	15,6	Letonia		
...	13,9	13,5	14,4	15,7	15,0	16,5	Lituania		
...	15,0	14,7	15,2	Montenegro		
...	14,7	14,3	15,0	15,2 ^z	14,6 ^z	15,8 ^z	Polonia		
...	52 ^z	48 ^z	56 ^z	1,17 ^z	13,2**	13,1**	13,3**	15,3** ^z	14,9** ^z	15,9** ^z	República Checa		
...	77	78	76	0,97	11,4	11,3	11,6	11,8	11,5	12,2	República de Moldova ^{3,4}		
...	69 ^z	70 ^z	68 ^z	0,97 ^z	11,7	11,6	11,8	14,5	14,0	15,0	Rumania		
...	81	81	81	1,00	...	...	...	13,6	13,2	14,0	Serbia ²		
...	10,6**	11,8**	9,3**	12,9** ^z	13,4** ^z	12,3** ^z	Turquía		
...	12,8**	12,6**	13,0**	14,8	14,4*	15,1*	Ucrania		
Media ponderada								Media ponderada				Media ponderada				Mundo
...	70** ^z	71** ^z	69** ^z	0,97** ^z	9,7**	10,1**	9,3**	11,5**	11,6**	11,3**			
...	79**	79**	79**	1,00**	15,5	15,2**	15,9**	16,3**	15,9**	16,8**	Países desarrollados		
...	70** ^z	71** ^z	68** ^z	0,97** ^z	9,0**	9,5**	8,4**	10,9**	11,1**	10,7**	Países en desarrollo		
...	73** ^z	73** ^z	72** ^z	0,98** ^z	11,8	11,7**	12,0**	13,5**	13,3**	13,8**	Países en transición		
34**	35**	33**	0,96**	57**	58**	56**	0,97**	6,7	7,3	6,0	9,1**	9,7	8,5**	África Subsahariana		
...	81**	81**	81**	1,00**	15,8	15,4**	16,3**	16,5**	16,0**	17,0**	América del Norte y Europa Occidental		
72**	71**	73**	1,02**	75**	75**	75**	1,00**	12,4	12,3	12,5	13,7**	13,4**	14,0**	América Latina y el Caribe		
...	10,1**	10,0**	10,0**	...	...	...	Caribe		
72**	71**	73**	1,02**	75**	75**	75**	1,00**	12,5	12,3	12,6	13,8**	13,5**	14,1**	América Latina		
72**	74**	71**	0,96**	73**	75**	72**	0,96**	10,8	10,9	10,8	12,5**	12,5**	12,4**	Asia Central		
...	7,9**	8,8**	6,9**	10,3**	10,7**	9,9**	Asia Meridional y Occidental		
...	10,4**	10,6**	10,2**	12,2	12,0	12,3	Asia Oriental y el Pacífico		
...	10,3**	10,5**	10,1**	12,1	12,0	12,3	Asia Oriental		
...	15,0	14,9	15,1	14,1**	13,9**	14,3**	Pacífico		
68**	69**	66**	0,96**	73**	74**	71**	0,97**	9,5	10,3**	8,7**	11,0**	11,4**	10,6**	Estados Árabes		
...	12,2	12,3	12,1	14,0**	13,8**	14,2**	Europa Central y Oriental		
49**	50**	47**	0,95**	66**	67**	65**	0,97**	6**	7**	6**	9,2**	9,7**	8,6**	Países con ingresos bajos		
...	10**	10**	9**	11,4**	11,5**	11,2**	Países con ingresos medianos		
...	70** ^z	72** ^z	68** ^z	0,94** ^z	8**	9**	8**	10,5**	10,8**	10,1**	Medianos bajos		
...	11**	11**	11**	12,8	12,5	13,1	Medianos altos		
...	78**	78**	78**	1,00**	15	15**	16**	16,2**	15,8**	16,6**	Países con ingresos altos		

7. No se han calculado las tasas de ingreso (brutas, netas o ambas) correspondientes a uno o los dos años escolares debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

8. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar. Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2011, los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2008.

*) Estimaciones nacionales.

**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33 y el 60 por ciento de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

.) Categoría no aplicable o inexistente

...) Datos no disponibles.

Cuadro 5
Participación en la enseñanza primaria

Países o territorios	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
			1999		2010		1999	2010	1999				
			Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
África Subsahariana													
1	Angola	6-11	3 433	...	...	4 273	45	...	2	...	...	...	...
2	Benin	6-11	1 421	872	39	1 788	46	7	13	83	102	65	0,64
3	Botswana	6-12	299	322	50	331 ^z	49 ^z	5	6 ^z	103	103	103	1,00
4	Burkina Faso	6-11	2 709	816	40	2 205	47	11	14	42	49	34	0,70
5	Burundi	7-12	1 183	557	45	1 850	50	-	1	51	56	45	0,81
6	Cabo Verde	6-11	65	92	49	71	48	-	0,4	125	129	122	0,95
7	Camerún	6-11	2 931	2 134	45	3 510	46	28	23	85	93	77	0,82
8	Chad	6-11	1 867	860	37	1 727	42	...	8	64	81	47	0,58
9	Comoras	6-11	115	83	45	111 ^y	47 ^y	12	15 ^y	100	108	92	0,85
10	Congo	6-11	613	276	49	705	48	10	36	59	60	58	0,97
11	Côte d'Ivoire	6-11	3 074	1 911	43	2 758	45	12	14	74	85	63	0,74
12	Eritrea	7-11	641	262	45	286	45	11	8	52	57	47	0,83
13	Etiopía	7-12	13 427	5 168	38	13 635	47	...	11	50	63	38	0,61
14	Gabón	6-10	174	265	50	318	49	17	44	140	140	140	1,00
15	Gambia	7-12	277	170	46	229	50	14	26	84	91	77	0,84
16	Ghana	6-11	3 517	2 377	47	3 860	49	13	19**	81	83	77	0,93
17	Guinea	7-12	1 540	727	38	1 453	45	15	27	56	68	43	0,64
18	Guinea-Bissau	7-12	227	145**	40**	279	48	19	28	78**	93**	63**	0,67**
19	Guinea Ecuatorial	7-12	98	73	49**	85	49	...	50	108	110	105**	0,96**
20	Kenya	6-11	6 511	4 782	49	7 150 ^z	49 ^z	...	11 ^z	90	92	89	0,97
21	Lesotho	6-12	376	365	52	389	49	...	1	100	96	103	1,08
22	Liberia	6-11	626	396	42	540 ^y	47 ^y	38	30 ^y	94	107	80	0,75
23	Madagascar	6-10	2 856	2 012	49	4 242	49	22	18	97	98	95	0,97
24	Malawi	6-11	2 523	2 582	49	3 417	50	...	...	138	141	135	0,96
25	Malí	7-12	2 510	959	41	2 115	46	22	35	53	62	45	0,72
26	Mauricio	5-10	118	133	49	117	49	24	28	100	100	100	1,00
27	Mozambique	6-12	4 587	2 302	43	5 254	47	...	2	69	79	59	0,74
28	Namibia	7-13	380	383	50	407 ^z	49 ^z	4	5 ^z	116	115	116	1,01
29	Níger	7-12	2 604	530	39	1 910	44	4	4	31	37	25	0,68
30	Nigeria ¹¹	6-11	24 835	17 907	44	20 682	47	...	8**	93	102	83	0,81
31	República Centroafricana	6-11	682	459^z	41^z	648	42	...	14	78^z	93^z	64^z	0,68^z
32	República Democrática del Congo	6-11	11 285	4 022	47	10 572	46	...	83 ^z	48	50	46	0,91
33	República Unida de Tanzania	7-13	8 232	4 190	50	8 419	50	0,2	2	67	67	67	1,00
34	Rwanda	7-12	1 613	1 476	50	2 341	51	...	2	106	106	105	0,99
35	Santo Tomé y Príncipe	6-11	26	24	49	35	49	-	0,5	110	112	108	0,97
36	Senegal	7-12	1 952	1 034	45	1 695	51	12	14	68	74	61	0,83
37	Seychelles	6-11	7	10	49	9	50	4	9	112	112	112	1,00
38	Sierra Leona	6-11	937	443	...	1 195	49	...	3	70	...	...	...
39	Somalia	6-11	1 533	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7-13	7 021	7 935	49	7 129 ^z	49 ^z	2	3 ^z	113	114	111	0,97
41	Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	Swazilandia	6-12	208	213	49	241	48	-	0,2	94	96	92	0,96
43	Togo	6-11	921	954	43	1 287	47	36	34	126	144	108	0,75
44	Uganda	6-12	6 913	6 288	47	8 375	50	...	14	130	137	123	0,90
45	Zambia	7-13	2 515	1 556	48	2 899	50	...	3	84	87	80	0,92
46	Zimbabwe	6-12	2 227	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental													
47	Alemania	6-9	2 999	3 767	49	3 068	49	2	4	103	103	103	0,99
48	Andorra	6-11	5	...	...	4	48	...	2	...	...	...	...
49	Austria	6-9	331	389	48	328	48	4	6	104	105	104	0,99
50	Bélgica	6-11	706	763	49	732 ^z	49 ^z	55	54 ^z	108	108	107	0,99
51	Canadá	6-11	2 168	2 429	49	2 200 ^y	49 ^y	6	5 ^y	100	100	100	1,00

Cuadro 5

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA [%]				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA [%]								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR [en miles] ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
2010				1999				2010				1999		2010	
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% Niñas	Total	% Niñas
124	137	112	0,81	...	...	...	...	86*	93*	78*	0,84*	...	...	493**	76**
126	135	117	0,87	...	...	...	...	94	...	...	...	...	...	88	...
110	112 ^z	108 ^z	0,96 ^z	80	78	81	1,04	87 ^z	87 ^z	88 ^z	1,01 ^z	64	46	38** ^z	47** ^z
79	82	76	0,93	33	39	27	0,70	63	65	61	0,94	1 310	54	1 022	52
156	157	155	0,99	37	41	34	0,84	...	...	...	...	687**	53**	...	...
110	114	105	0,92	99**	...	...	...	93	94	92	0,98	1,0**	...	4	58
120	129	111	0,86	...	...	...	...	92	99	86	0,87	...	...	179**	...
93	107	78	0,73	52	65	40	0,62	...	...	...	...	623	63	...	...
104 ^y	109 ^y	100 ^y	0,92 ^y	66	71	60	0,85	...	...	...	...	28**	57**	...	...
115	118	112	0,95	...	...	...	...	91*	92*	89*	0,97*	...	...	56*	58*
88	96	80	0,83	56	64	48	0,75	61 ^z	67 ^z	56 ^z	0,83 ^z	1 097**	59**	1 161 ^z	57 ^z
45	48	41	0,84	33	35	31	0,86	33	36	31	0,87	338	52	418	51
102	106	97	0,91	36	43	30	0,69	81	84	79	0,94	6 509	55	2 390	57
182	184	179	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	82	84	1,02	69	74	64	0,87	66	64	67	1,03	61	58	85**	48**
107	107	107	1,00	61**	62**	60**	0,97**	84	84	84	1,01	1 138**	50**	567	48
94	103	86	0,84	43	51	35	0,69	77	83	70	0,85	739	56	355	63
123	127	119	0,94	50**	59**	42**	0,71**	74	75	72	0,96	92**	59**	57	53
87	88	85	0,97	72**	...	...	...	56	57	56	0,99	19**	...	43	50
113 ^z	115 ^z	112 ^z	0,98 ^z	62	62	62	1,01	83** ^z	82** ^z	83** ^z	1,01** ^z	1 980**	49**	1 010** ^z	48** ^z
103	104	102	0,98	56	53	59	1,12	73	72	75	1,04	160	46	99	47
96 ^y	101 ^y	91 ^y	0,91 ^y	46	52	40	0,78	...	...	...	...	226**	55**	...	...
149	150	147	0,98	65	65	66	1,01	...	...	...	...	715	50	...	...
135	133	138	1,04	99	99	98	0,98	97 ^z	94 ^z	99 ^z	1,05 ^z	17	...	62 ^z	...
82	87	76	0,88	42**	48**	35**	0,73**	63	67	59	0,88	1 038**	55**	850	56
99	99	100	1,01	92	92	92	1,01	93	92	94	1,02	11	47	8	41
111	116	105	0,91	52	58	46	0,79	90	92	87	0,95	1 598**	56**	482	61
107 ^z	108 ^z	107 ^z	0,99 ^z	87	84	90	1,07	85 ^z	83 ^z	88 ^z	1,05 ^z	39	36	52 ^z	40 ^z
71	77	64	0,84	26	31	21	0,68	62	68	57	0,83	1 254	52	1 012	56
83	87	79	0,91	61**	67**	56**	0,84**	58**	60**	55**	0,91**	7 444**	56**	10 542**	52**
94	109	79	0,73	...	...	...	...	69	78	59	0,76	...	...	214	66
94	100	87	0,87	33	34	32	0,95	...	...	...	...	5 598**	50**	...	...
102	101	103	1,02	49	48	50	1,03	98 ^y	98 ^y	98 ^y	0,99 ^y	3 190	49	137 ^y	56 ^y
142	140	143	1,03	76**	75**	77**	1,03**	99	...	...	...	337**	48**	20	...
134	136	132	0,97	88	88	87	0,99	98	97	100	1,03	2**	51**	0,4	...
87	84	89	1,06	57	62	52	0,84	75	73	78	1,06	660	55	429	45
117	117	117	1,00	92	91	92	1,01	...	...	...	...	0,7	45,6	...	...
125	129	120	0,93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
102 ^z	104 ^z	100 ^z	0,96 ^z	92	91	92	1,01	85** ^z	85** ^z	85** ^z	1,00** ^z	269**	33**	679** ^z	47** ^z
...
116	121	111	0,92	70	69	71	1,03	86	86	85	0,99	67	47	30	51
140	147	132	0,90	85	95	75	0,79	92 ^y	97 ^y	87 ^y	0,89 ^y	86	...	51 ^y	...
121	120	122	1,01	...	...	...	...	91	90	92	1,03	...	...	623	43
115	115	116	1,01	71	72	69	0,96	91	90	92	1,02	541**	52**	184**	41**
...
102	103	102	1,00	99**	99**	99**	1,00**	98**	98**	98**	1,00**	5**	...	7**	...
84	84	85	1,01	...	...	...	...	77	77	78	1,01	...	...	1,1	47
99	100	99	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
105 ^z	105 ^z	104 ^z	1,00 ^z	99	99	99	1,00	99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z	6	43	7 ^z	42 ^z
99 ^y	99 ^y	98 ^y	1,00 ^y	100	100	100	1,00	...	...	...	...	6	16	...	...

Cuadro 5 (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
			1999		2010		1999	2010	1999				
			Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
52	Chipre ⁴	6-11	52*	64	48	55	49	4	8	97	98	97	1,00
53	Dinamarca	7-12	407	372	49	407 ^z	49 ^z	11	13 ^z	101	101	101	1,00
54	España	6-11	2 578	2 580	48	2 721	48	33	33	106	107	105	0,99
55	Estados Unidos de América	6-11	24 008	24 938	49	24 393	49	12	9	103	102	104	1,03
56	Finlandia	7-12	351	383	49	347	49	1	1	101	101	100	1,00
57	Francia ⁵	6-10	3 781	3 944	49	4 159	49	15	15	105	106	104	0,99
58	Grecia	6-11	638	646	48	...	...	7	...	95	95	95	1,00
59	Irlanda	5-12	469	457	49	506	49	0,9	0,7	102	102	102	0,99
60	Islandia	6-12	30	30	48	30 ^z	49 ^z	1	2 ^z	100	101	99	0,98
61	Israel	6-11	774	662	49	786 ^z	49 ^z	.	z	105	105	104	0,99
62	Italia	6-10	2 773	2 876	48	2 822	48	7	7	105	105	104	0,99
63	Luxemburgo	6-11	36	31	49	36 ^y	49 ^y	7	8 ^y	99	99	100	1,01
64	Malta	5-10	25	35	49	25	49	36	41	100	100	101	1,00
65	Mónaco ⁶	6-10	...	2	50	2	51	31	22	...	...	...	...
66	Noruega	6-12	428	412	49	424	49	1	2	101	101	101	1,00
67	Países Bajos	6-11	1 201	1 268	48	1 294	49	68	...	109	110	108	0,98
68	Portugal	6-11	658	811	48	744 ^z	48 ^z	10	12 ^z	122	125	119	0,96
69	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	5-10	4 137	4 661	49	4 416 ^z	49 ^z	5	5 ^z	101	101	101	1,00
70	San Marino ⁹	6-10	2**	1	48	2	50	.	.	...	...	...	...
71	Suecia	7-12	568	763	49	576	49	3	9	110	108	112	1,03
72	Suiza	7-12	480	530	49	493	48	3	5	106	106	105	0,99
América Latina y el Caribe													
73	Anguila ⁷	5-11	...	1	49	2	49	7	3	104**	105**	104**	0,98**
74	Antigua y Barbuda	5-11	11	13	...	11	47	38	52	124	...	...	...
75	Antillas Neerlandesas	6-11	17	25	48	...	...	74	...	135	138	131	0,95
76	Argentina	6-11	3 969	4 664	49	4 702 ^z	49 ^z	20	24 ^z	113	113	112	0,99
77	Aruba	6-11	9	9	49	10	49	83	74	113	114	112	0,98
78	Bahamas	5-10	30	34	49	34	50	...	30	97	99	95	0,97
79	Barbados	5-10	19	25	49	23*	49*	...	11*	103	101	105	1,04
80	Belice	5-10	43	44	48	53	49	...	82	110	115	105	0,91
81	Bermudas	5-10	5	5	50	4	49**	34	37	101	101	102	1,01
82	Bolivia (Estado Plurinacional de)	6-11	1 428	1 445	49	1 481 ^z	49 ^z	...	8 ^z	114	115	113	0,98
83	Brasil ⁸	7-10	...	20 939	48	16 893	47	8	14	155	159	150	0,94
84	Chile	6-11	1 508	1 805	48	1 612 ^z	48 ^z	45	58 ^z	101	102	99	0,97
85	Colombia	6-10	4 408	5 162	49	5 085	49	20	18	119	119	119	1,00
86	Costa Rica	6-11	474	570	48	521	48	7	8	112	113	112	0,99
87	Cuba	6-11	831	1 074	48	828	48	.	.	102	104	100	0,97
88	Dominica	5-11	7	12	48	8	49	26	35	120	119	121	1,02
89	Ecuador	6-11	1 760	1 899	49	2 008 ^z	49 ^z	21	25 ^z	114	114	114	1,00
90	El Salvador	7-12	824	968	48	940	48	11	10	106	108	104	0,97
91	Granada	5-11	13	16	49	14	49	...	77	91	93	90	0,97
92	Guatemala	7-12	2 283	1 824	46	2 660	48	15	10	102	109	94	0,87
93	Guyana	6-11	117	107	49	99	49	1,0	5	107	107	107	1,01
94	Haití	6-11	1 422	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	6-11	1 102	1 095	50	1 275	49	...	9	107	107	108	1,01
96	Islas Caimán	5-10	4	3	47	4 ^y	48 ^y	36	36 ^y	112	115	108	0,93
97	Islas Turcas y Caicos ⁹	6-11	...	2	49	3 ^z	49 ^z	18	...	...	...	...	...
98	Islas Vírgenes Británicas ⁴	5-11	3*	3	49	3	49	13	29	112	113	110	0,97
99	Jamaica	6-11	337	316**	49**	299	49	4**	11	95**	95**	94**	0,99**
100	México	6-11	13 063	14 698	49	14 906	49	7	8	110	112	109	0,98
101	Montserrat ⁹	5-11	...	0,4	45	0,5 ^z	49 ^z	35	33 ^z	105	105	104	0,99
102	Nicaragua	6-11	786	830	49	924	48	16	16	102	102	102	1,01
103	Panamá	6-11	408	393	48	440	48	10	11	107	109	105	0,97

Cuadro 5

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA [%]				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA [%]								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
2010				1999				2010				1999		2010	
Total	Varones	Niñas	IPS [N/V]	Total	Varones	Niñas	IPS [N/V]	Total	Varones	Niñas	IPS [N/V]	Total	% Niñas	Total	% Niñas
106	106	105	0,99	95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	1,3	49	0,5*	56
99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z	98	98	98	1,00	96 ^z	95 ^z	97 ^z	1,02 ^z	8	46	17 ^z	35 ^z
106	106	105	0,99	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	7	76	6	33
102	102	101	0,99	96	96	96	1,00	95	94	95	1,00	743	47**	1 023	45
99	99	99	0,99	100	100	100	1,00	98	98	98	1,00	0,7	...	8	47
110	111	109	0,99	99	99	99	1,00	99	98	99	1,00	10	36	31	43
...	...	...	...	93	93	93	1,01	...	...	...	...	25	45	...	...
108	108	108	1,00	95	95	94	0,99	95	95	95	1,00	0,3	...	1,4	2
99 ^z	99 ^z	100 ^z	1,00 ^z	99	100	98	0,98	99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z	0,3	...	0,2 ^z	38 ^z
103 ^z	103 ^z	103 ^z	1,01	98	98	97	1,00	97 ^z	97 ^z	97 ^z	1,01 ^z	15	53	23 ^z	43 ^z
102	102	101	0,99	99	99	99	1,00	97	98	97	0,99	3	...	25	80
100 ^y	99 ^y	100 ^y	1,01 ^y	96	95	97	1,02	95 ^y	94 ^y	96 ^y	1,02 ^y	1,0	34	1,1 ^y	37 ^y
101	101	101	1,01	94	93	94	1,01	94	93	94	1,01	2,2	43	2	45
...
99	99	99	1,00	100	100	100	1,00	99	99	99	1,00	0,9	72	4	43
108	108	107	0,99	99	100	99	0,99	100	100	100	1,00	7,4	99	0,3	...
114 ^z	116 ^z	112 ^z	0,97 ^z	97	...	...	...	99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z	20	...	4 ^z	37 ^z
106 ^z	106 ^z	106 ^z	1,00 ^z	100	100	100	1,00	100 ^z	100 ^z	100 ^z	1,00 ^z	1,7	30	8 ^z	68 ^z
94**	89**	101**	1,13**	...	...	...	...	92* ^z	91* ^z	93* ^z	1,02* ^z	...	...	0,1* ^z	41* ^z
101	102	101	0,99	100	...	...	...	99	100	99	0,99	2	...	4	75
103	103	102	1,00	96	96	96	1,00	94	94	94	1,00	3	29	4	33
...	...	...	...	96**	97**	96**	0,99**	...	...	...	...	0,01**	30**	...	...
102	106	97	0,92	...	...	...	...	87	89	84	0,94	...	...	1,3	63
...
118 ^z	118 ^z	117 ^z	0,99 ^z	99	100	99	0,99	...	...	...	...	24	80	...	...
114	116	112	0,97	98	98	99	1,01	100	100	100	1,00	0,1	29	0,03	19
114	113	115	1,02	91	92	90	0,98	98	...	...	...	3	54	0,7	...
120*	119*	122*	1,02*	95**	93**	98**	1,05**	95* ^y	...	...	...	1,1**	21**	1* ^y	...
121	127	116	0,91	88**	91**	85**	0,93**	95	...	...	...	4**	64**	1	...
92	92**	92**	1,00**	...	...	...	...	83**	83**	83**	0,99**	...	...	0,2**	...
105 ^z	105 ^z	104 ^z	0,99 ^z	95	95	95	1,00	...	...	...	...	52**	51**	...	...
...	...	...	...	91	...	...	...	...	...	...	...	1 039	...	...	...
106 ^z	108 ^z	103 ^z	0,95 ^z	...	...	...	...	94 ^z	94 ^z	93 ^z	1,00 ^z	...	...	94 ^z	51 ^z
115	116	114	0,98	93	93**	94**	1,01**	88	89	88	0,99	182	42**	374	50
110	110	109	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	102	100	0,98	97	98	97	0,99	98	98	98	1,00	13	59	13	50
112	113	111	0,98	95	94	96	1,02	94 ^z	94 ^z	95 ^z	1,01 ^z	0,2	...	0,1 ^z	...
114 ^z	114 ^z	115 ^z	1,01 ^z	98	97	98	1,01	97 ^z	96 ^z	98 ^z	1,03 ^z	13,5	8	27 ^z	...
114	117	111	0,95	84 ^z	84 ^z	85 ^z	1,01 ^z	94	94	94	1,00	128	47	38	48
103	103	103	1,00	81**	85**	78**	0,92**	87 ^z	87 ^z	87 ^z	0,99 ^z	3**	60**	0,3 ^z	14 ^z
116	119	114	0,96	83	86	79	0,91	97	98	96	0,98	289**	61**	32	86
85	83	86	1,04	...	...	...	...	81	79	82	1,04	...	...	19	42
...
116	116	116	1,00	89	88	89	1,01	96	95	97	1,02	115	48	31**	27**
90 ^y	91 ^y	89 ^y	0,97 ^y	96*	...	...	...	...	...	...	...	0,1*	...	...	...
...
100	103	97	0,94	96**	95**	97**	1,02**	87	88	85	0,96	0,04**	42**	0,3	56,8
89	91	87	0,95	90**	90**	90**	1,00**	82	83	81	0,97	30**	50**	59	53
114	115	113	0,99	97	97	97	1,00	98	98	98	1,00	59**	16**	58	13
...	...	...	...	95**	94**	95**	1,01**	...	...	...	...	0,01	...	...	...
118	119	116	0,98	78	77	78	1,01	92	92	93	1,01	153**	47**	48	44
108	109	106	0,97	95	96	95	0,99	98	99	97	0,99	14**	52**	5	67

Cuadro 5 (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
			1999		2010		1999	2010	1999				
			Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
104	Paraguay	6-11	860	951**	48**	852 ^z	48 ^z	...	18 ^z	119**	121**	117**	0,96**
105	Perú	6-11	3 482	4 350	49	3 763	49	13	22	124	125	123	0,99
106	República Dominicana	6-11	1 215	1 315	49	1 318	46	14**	23	111	112	110	0,98
107	Saint Kitts y Nevis	5-11	7	7	50	6	49	18	22	109	108	110	1,02
108	San Vicente y las Granadinas	5-11	14	19	48	14	48	4	5	118	121	115	0,95
109	Santa Lucía	5-11	21	26	49	19	49	2**	5	104	106	101	0,95
110	Suriname	6-11	63	65	49	71 ^z	48 ^z	48	45 ^z	118	118	118	0,99
111	Trinidad y Tobago	5-11	125	172	49	131	48	72**	72	97	97	96	0,99
112	Uruguay	6-11	305	366	49	349 ^z	48 ^z	...	16 ^z	111	112	111	0,99
113	Venezuela (República Bolivariana de)	6-11	3 363	3 261	49	3 458	48	15	17	99	100	99	0,98
Asia Central													
114	Armenia	7-9	114	176	49**	117	47	...	2	102	102**	102**	1,00**
115	Azerbaiyán ⁷	6-9	514*	707	49	482	46	-	0,3	98	98	98	1,00
116	Georgia	6-11	266	302	49	289	47	0,5	9	94	94	94	0,99
117	Kazajistán	7-10	863	1 208	49	986	49	0,5	1,0	96	96	97	1,01
118	Kirguistán	7-10	392	470	49	391	49	0,2	0,8	96	97	96	0,99
119	Mongolia	6-10	224	251	50	274	49	0,5	5	96	95	96	1,01
120	Tayikistán	7-10	669	692	47	682	48	.	y	97	100	93	0,93
121	Turkmenistán	7-9	285	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	Uzbekistán	7-10	2 093	2 570	49	1 948	48	...	.	98	98	98	1,00
Asia Meridional y Occidental													
123	Afganistán	7-12	5 438	957	7	5 279	39	...	...	26	46	4	0,08
124	Bangladesh ³	6-10	...	...	...	16 987*	51*	...	41* ^z	...	...	...	...
125	Bhután	6-12	99	81	46	111	50	2	3	75	81	68	0,85
126	India	6-10	123 619	113 613	44	143 310 ^y	48 ^y	17	...	94	102	85	0,84
127	Irán (República Islámica del)	6-10	5 227	8 667	47	5 974	49	...	7	101	105	98	0,94
128	Maldivas	6-12	40	74	49	42	48	3	4	131	130	131	1,01
129	Nepal ⁸	5-9	...	3 588	42	4 952	50	...	12	114	129	99	0,77
130	Pakistán	5-9	19 755	14 205*	39*	18 756	44	...	31	71*	85*	57*	0,67*
131	Sri Lanka	5-9	1 742	1 768	49	1 721	49	-	3	108	109	107	0,99
Asia Oriental y el Pacífico													
132	Australia	5-11	1 918	1 885	49	2 015	49	27	31	101	101	101	1,00
133	Brunei Darussalam ²	6-11	41	46	47	44	48	36	36	116	118	113	0,95
134	Camboya	6-11	1 791	2 127	46	2 273	48	2	1	101	108	94	0,87
135	China ⁶	7-11	90 811	130 133	48	101 019	46	...	5	114	112	116	1,03
136	Fiji	6-11	96	116	48	101 ^z	48 ^z	...	99 ^y	104	104	103	0,99
137	Filipinas	6-11	13 131	12 503	49	13 687 ^z	48 ^z	8	8 ^z	110	110	110	1,00
138	Indonesia	7-12	25 686	28 202**	48**	30 342	50	16**	17	106**	108**	105**	0,97**
139	Islas Cook ⁴	5-10	2*	3	46	2	49	15	23	96	99	94	0,95
140	Islas Marshall	6-11	8	8	48	9	48	25	18	90	90	89	0,99
141	Islas Salomón	6-11	82	58	46	...	...	...	...	90	93	88	0,94
142	Japón	6-11	6 904	7 692	49	7 099	49	0,9	1	101	101	101	1,00
143	Kiribati	6-11	14	14	49	16 ^z	50 ^z	...	...	108	108	109	1,01
144	Macao, China	6-11	27	47	47	25	48	95**	97	100	101	100	0,99
145	Malasia ⁵	6-11	...	2 912	48	3 001 ^z	48 ^z	2	0,9 ^z	95	96	95	0,98
146	Micronesia (Estados Federados de)	6-11	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Myanmar	5-9	4 081	4 733	49	5 126	50	.	.	101	102	100	0,98
148	Nauru ⁴	6-11	1*	2	53	1 ^y	50 ^y	...	...	99	86	115	1,33
149	Niue ⁴	5-10	0,1*	0,3	46	...	...	.	...	99	99	98	1,00
150	Nueva Zelanda	5-10	344	361	49	348	49	...	12	100	101	100	1,00

Cuadro 5

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA [%]				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA [%]								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
2010				1999				2010				1999		2010	
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% Niñas	Total	% Niñas
100 ^z	101 ^z	98 ^z	0,97 ^z	96	96	97	1,00	85 ^z	85 ^z	85 ^z	1,00 ^z	26	46	123 ^z	49 ^z
108	108	108	1,00	98**	98**	97**	1,00**	95	95	96	1,01	4**	...	66	40
108	115	102	0,88	83	82	83	1,01	90	93	87	0,93	191	47	85	67
93	93	94	1,00	93	92	94	1,02	83	83	83	1,00	0,1	...	0,9*	49*
105	109	101	0,93	97**	...	...	...	94	96	91	0,95	0,3**	...	0,2	...
94	96	92	0,96	91**	93**	89**	0,96**	88	89	87	0,98	2**	61**	2**	52**
113 ^z	116 ^z	111 ^z	0,95 ^z	91**	90**	93**	1,03**	91 ^z	91 ^z	91 ^z	1,00 ^z	4**	36**	6** ^z	49** ^z
105	107	103	0,97	88	88	88	1,00	94	94	94	0,99	14	47	3	56
113 ^z	115 ^z	111 ^z	0,97 ^z	...	...	...	...	99 ^z	99 ^z	99 ^z	0,99 ^z	...	...	1,6 ^z	78 ^z
103	104	101	0,97	85	85	86	1,01	93	93	92	1,00	439	47	171	47
103	101	104	1,02	91**	90**	91**	1,01****	...	...	...	...	12**	45****	...	...
94	94	93	0,99	89	88*	89	1,01	84	85	84	0,99	82	46	78**	49**
109	107	111	1,03	...	...	...	...	100 ^z	...	...	...	...	...	-^z	...
111	111	111	1,00	86**	86**	87**	1,01**	88	89	88	0,99	75**	39**	4	33
100	100	99	0,99	87*	87*	86*	0,99*	87	88	87	0,99	34**	50**	18	51
122	123	121	0,98	87	87	88	1,01	99	99	98	0,99	27	46	2,1**	78**
102	104	100	0,96	95	99	92	0,93	97	99	95	0,96	28	91	15	88
...
95	96	93	0,97	...	...	...	...	90	91	88	0,97	...	...	148	58
97	114	79	0,69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
111	111	112	1,01	56	59	52	0,88	88	87	90	1,03	48	54	11	42
116 ^z	116 ^y	116 ^y	1,00 ^y	79*	86*	72*	0,84*	92 ^y	93 ^y	92 ^y	0,99 ^y	20 008**	70**	2 278** ^y	62** ^y
114	114	115	1,01	86**	88**	85**	0,96**	...	...	...	...	1 157**	55**	...	...
109	111	107	0,96	97	97	98	1,01	96	96	96	1,00	1,3	42	1,3	48
...	...	...	...	65*	73*	57*	0,78*	...	...	...	...	1 094*	60*	...	...
95	104	85	0,82	58**	69**	46**	0,67**	74*	81*	67*	0,82*	8 399**	62**	5 125*	63*
99	99	99	1,00	100	99	100	1,00	94	94	94	1,01	3	...	102	47
105	105	105	0,99	94	94	95	1,01	97	97	97	1,01	103**	45**	54	43
108	107	109	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	130	124	0,95	87	92	81	0,88	96	96	95	0,99	274	70	73	55
111	110	113	1,03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
105 ^z	106 ^z	104 ^z	0,98 ^z	94	94	95	1,01	97 ^z	97 ^z	97 ^z	1,00 ^z	6**	46**	0,9 ^z	36 ^z
106 ^z	107 ^z	105 ^z	0,98 ^z	90	90	90	1,01	88 ^z	88 ^z	89 ^z	1,02 ^z	1 156	47	1 460 ^z	45 ^z
118	117	119	1,02	90**	92**	89**	0,97**	96	95	97	1,02	1 599**	63**	236	...
111	110	113	1,03	85	87	83	0,96	94	94	95	1,00	0,4	54	0,03	23
102	102	101	0,99	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	0,05	...
...
103	103	103	1,00	100	...	...	...	100	...	...	...	0,5	...	2,0	...
113 ^z	111 ^z	115 ^z	1,04 ^z	99**	...	...	...	...	...	...	...	0,1**	...	...	...
94	94	93	1,00	85	84	87	1,05	82	81	84	1,04	7	41	5	43
...	...	...	...	95	96	94	0,99	...	...	...	...	148	56	...	...
...
126	126	126	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93 ^y	90 ^y	96 ^y	1,06** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	99	99	98	1,00*	...	...	...	...	0,004	50	...	...
101	101	101	1,00	99	99	99	1,00	99	99	99	1,00	2**	48**	1,8	33

Cuadro 5 (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
			1999		2010		1999	2010	1999				
			Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
151	Palau ^a	6-10	1*	2	47	...	...	18	...	114	118	109	0,93
152	Papua Nueva Guinea	7-12	1 035	560	45	601 ^y	45 ^y	...	...	71	76	66	0,86
153	República de Corea	6-11	3 130	3 946	47	3 306	48	1	1	103	103	104	1,01
154	República Democrática Popular Lao	6-10	725	828	45	916	47	2	3	112	121	103	0,85
155	República Popular Democrática de Corea	6-9	1 518	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Samoa	5-10	29	27	48	31	48	16	16	98	98	97	0,98
157	Singapur ³	6-11	...	...	...	295 ^z	48 ^z	...	8 ^z	...	...	...	...
158	Tailandia	6-11	5 889	6 120	48	5 371 ^z	48 ^z	13	18 ^z	97	98	95	0,97
159	Timor-Leste	6-11	197	189	...	230	48	...	13	125	...	...	...
160	Tokelau ⁴	5-10	0,2*	0,2	48	...	...	.	...	105	98	113	1,15
161	Tonga	5-10	16	17	46	...	...	7	...	112	115	109	0,95
162	Tuvalu ⁴	6-11	1*	1	48	...	...	...	...	98	97	99	1,02
163	Vanuatu	6-11	36	34	48	42	47	...	28 ^z	118	119	117	0,98
164	Viet Nam	6-10	6 517	10 250	47	6 923	47	0,3	0,6	111	115	106	0,93
Estados Árabes													
165	Arabia Saudita	6-11	3 132	...	...	3 321	49	...	9	...	...	...	...
166	Argelia	6-10	3 007	4 779	47	3 312	47	.	0,1	106	110	101	0,91
167	Bahrein ¹	6-11	...	76	49	91	49	19	31	107	107	107	1,00
168	Djibouti	6-10	103	38	41	61	47	9	12**	33	39	27	0,71
169	Egipto	6-11	9 939	8 086**	47**	10 004	48**	...	...	98**	102**	93**	0,91**
170	Emiratos Árabes Unidos ³	6-10	...	270	48	327	49	44	72	93	94	93	0,99
171	Iraq	6-11	5 087	3 604	44	...	...	.	...	97	105	88	0,83
172	Jordania	6-11	891	706	49	820	49	29	33	96	95	96	1,01
173	Kuwait ²	6-10	...	140	49	214	49	32	39	106	105	107	1,02
174	Libano	6-11	441	414**	48**	462	48	67**	73	112**	115**	110**	0,96**
175	Libia	6-11	728	822	48	...	...	.	...	122	123	121	0,99
176	Marruecos	6-11	3 543	3 462	44	4 001	47	4	12	87	95	78	0,82
177	Mauritania	6-11	521	346	48	531	50	2	11	84	85	83	0,97
178	Omán	6-11	283	316	48	302 ^z	48 ^z	5	19 ^z	89	89	88	0,99
179	Palestina	6-9	444	368	49	403	48	9	12	100	100	100	1,00
180	Qatar	6-11	86	61	48	89	49	37	55	104	102	107	1,05
181	República Árabe Siria	6-9	2 062	2 738	47	2 429	48	4	4	108	113	104	0,92
182	Sudán (antes de la secesión)	6-11	6 668	2 513**	45**	4 744 ^z	46 ^z	2**	4 ^z	48**	52**	44**	0,85**
183	Túnez	6-11	935	1 443	47	1 025 ^z	48 ^z	0,7	2 ^z	115	119	111	0,93
184	Yemen	6-11	3 926	2 303	35	3 427	44	1	4	72	92	51	0,56
Europa Central y Oriental													
185	Albania	6-10	259	292	48	225	48	.	5	109	110	108	0,98
186	Belarrús	6-9	357	561	48	358	49	0,1	0,1	111	112	111	0,99
187	Bosnia y Herzegovina	6-9	156	...	...	175	49	...	1	...	...	...	...
188	Bulgaria	7-10	254	412	48	260	48	0,3	0,8	104	106	103	0,97
189	Croacia	7-10	180	203	49	167	49	0,1	0,3	93	94	92	0,98
190	Eslavaquia	6-9	210	317	49	212	49	4	6	99	99	98	0,98
191	Eslovenia	6-11	109	92	48	107 ^z	48 ^z	0,1	0,3 ^z	98	99	98	0,99
192	Estonia	7-12	74	127	48	74 ^z	48 ^z	1	4 ^z	99	101	97	0,97
193	Federación de Rusia ⁴	7-10	5 166	6 743	49	5 015 ^z	49 ^z	...	0,6 ^z	103	104	103	0,99
194	Hungría	7-10	382	503	48	390 ^z	48 ^z	5	8 ^z	102	103	101	0,98
195	la ex República Yugoslava de Macedonia	6-10	123	130	48	111	48	.	z	102	103	101	0,98
196	Letonia	7-12	113	141	48	114	48	1,0	1	95	97	94	0,97
197	Lituania	7-10	128	220	48	122	48	0,4	0,8	101	102	100	0,98
198	Montenegro	7-10	33	...	...	35	48	...	.	...	...	...	...
199	Polonia	7-12	2 266	3 434	48	2 294 ^z	48 ^z	...	3 ^z	100	101	98	0,97

Cuadro 5

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA [%]				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA [%]								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
2010				1999				2010				1999		2010	
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% Niñas	Total	% Niñas
...	...	...	...	97**	99**	94**	0,94**	...	...	...	...	0,05**	91**	...	...
60 ^y	63 ^y	57 ^y	0,89 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
106	106	105	0,99	99	99	100	1,01	99	99	98	0,99	26	0,3	35**	70**
126	131	122	0,93	77	81	74	0,92	97	98	95	0,97	168	57	23	70
...
108	107	109	1,02	92	92	91	0,99	97	95	98	1,04	1,6	51	0,6	...
...
91 ^z	91 ^z	90 ^z	0,99 ^z	...	...	...	...	90 ^z	90 ^z	89 ^z	0,99 ^z	...	...	611 ^z	50 ^z
117	119	115	0,96	...	...	...	...	85	86	85	0,99	...	...	28	50
...
...	...	...	...	91	94	89	0,94	...	...	...	...	1,3	63	...	...
...
117	120	114	0,95	97	98	97	0,99	...	...	...	...	0,7**	62**	...	...
106	109	103	0,94	96	...	...	...	98	...	...	...	326**	...	121	...
106	106	106	0,99	...	...	...	...	90 ^z	90 ^z	89 ^z	0,99 ^z	...	...	318 ^z	52 ^z
110	113	107	0,94	91	93	89	0,96	96	97	95	0,98	340	61	82	65
...	...	...	...	96	96	97	1,02	...	...	...	...	0,7	9,4	...	...
59	62	56	0,90	27	31	23	0,73	44** ^z	47** ^z	42** ^z	0,90** ^z	84**	53**	56** ^z	52** ^z
101	103**	98**	0,96**	90**	94**	87**	0,93**	94**	...	...	...	674**	70**	368**	...
...	...	...	...	82	82	83	1,01	...	...	...	...	45	47	...	...
...	...	...	...	89	95	82	0,87	...	...	...	...	423	76	...	...
92	92	92	1,00	89	88	89	1,01	91	91	91	1,00	57**	45**	83	49
...	...	...	...	91	91	92	1,01	...	...	...	...	2	30	...	...
105	106	103	0,97	92**	94**	90**	0,97**	92	92	91	0,99	22**	60**	30	51
...
114	117	110	0,94	71	76	65	0,86	96	96	95	0,99	1 157**	58**	134	56
102	99	105	1,05	61	62	60	0,97	74	72	76	1,04	161**	50**	134**	46**
105 ^z	107 ^z	104 ^z	0,97 ^z	79	78	79	1,02	94 ^z	95 ^z	92 ^z	0,97 ^z	70	45	5 ^z	87 ^z
91	92	90	0,98	92	92	92	1,00	87	87	86	0,98	23	48	48	52
103	103	103	1,00	91	87	95	1,10	92	92	92	1,01	3	2	3	43
118	119	116	0,98	94	97	90	0,93	93 ^z	94 ^z	92 ^z	0,98 ^z	87	...	19 ^z	87 ^z
73 ^z	76 ^z	69 ^z	0,90 ^z	40**	44**	36**	0,83**	...	...	...	...	2 989**	53**	...	...
109 ^z	111 ^z	107 ^z	0,96 ^z	94	96	92	0,96	98 ^z	99 ^z	98 ^z	0,99 ^z	64**	68**	5 ^z	...
87	96	78	0,82	56	71	41	0,58	78	85	70	0,83	1 386	66	857	66
87	87	87	0,99	99**	...	...	...	80	80	80	1,01	2**	...	52	47
100	100	100	1,00	93****	...	...	...	92	...	...	...	28**	...	29	...
112	111	113	1,02	...	...	...	...	87	86	88	1,02	...	...	20	45
103	103	102	1,00	96	97	95	0,98	98	98	98	1,00	6,3	74	1,3	26
93	93	93	1,00	86	87	85	0,98	87	87	87	0,99	16	53	7	36
101	101	101	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98 ^z	98 ^z	97 ^z	0,99 ^z	94	95	94	0,99	97 ^z	97 ^z	97 ^z	1,00 ^z	3,4	51	3 ^z	50 ^z
99 ^z	100 ^z	98 ^z	0,99 ^z	94	95	93	0,98	94 ^z	95 ^z	93 ^z	0,99 ^z	2	51	3 ^z	52 ^z
99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,00 ^z	...	...	...	...	93 ^z	93 ^z	93 ^z	1,00 ^z	...	...	221 ^z	42 ^z
102 ^z	102 ^z	101 ^z	0,99 ^z	88	88	87	0,99	92 ^z	93 ^z	92 ^z	0,99 ^z	15	48	8 ^z	45 ^z
90	89	91	1,01	95	96	94	0,98	88	87	89	1,01	6,3	59	2,2	22
101	101	100	0,99	92**	94**	91**	0,97**	95	94	96	1,02	9**	53**	5	38
96	96	95	0,99	94	94	93	0,99	93	93	92	0,99	7	47	5	47
107	107	106	0,98	...	...	...	...	83	...	...	...	...	...	6	...
97 ^z	98 ^z	97 ^z	0,99 ^z	97	98	97	0,99	96 ^z	96 ^z	96 ^z	1,00 ^z	91	55	94 ^z	50 ^z

Cuadro 5 (continuación)

	Países o territorios	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)			
				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			
				1999		2010		1999	2010	1999			
				Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
200	República Checa	6-10	438	655	49	460 ²	49 ²	0,8	1 ²	103	103	102	0,99
201	República de Moldova ⁵	7-10	151*	252	49	141	48	...	0,9	101	102	101	0,99
202	Rumania	7-10	878	1 285	49	842	48	-	0,3	96	97	95	0,98
203	Serbia ⁴	7-10	295*	387**	49**	283	49	...	0,1	112**	112**	111**	0,99**
204	Turquía	6-10	6 362	6 583	47	6 592 ²	49 ²	...	...	103	107	98	0,91
205	Ucrania	6-9	1 553	2 200	49	1 540	49	0,3	0,5	108	108	107	0,99
I	Mundo	...	651 781	651 249	47	690 665	48	7	9	99	103	95	0,92
II	Países desarrollados	...	63 573	69 884	49	65 341	49	4	5	103	102	103	1,00
III	Países en desarrollo	...	574 739	563 660	46	612 007	48	11	13	98	103	94	0,91
IV	Países en transición	...	13 469	17 705	49	13 318**	49**	0,1	0,6	102	102	101	0,99
V	África Subsahariana	...	131 612	82 053	46	132 809	48	11	12	80	87	74	0,85
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	49 604	52 822	49	51 140	49	7	7	103	103	104	1,01
VII	América Latina y el Caribe	...	58 256	69 978	48	66 413	48	16	18	121	123	119	0,97
VIII	Caribe	...	2 273	2 410**	49**	2 411**	49**	24	33	108**	108**	107**	0,98**
IX	América Latina	...	55 984	67 569	48	64 002	48	14	16	122	123	120	0,97
X	Asia Central	...	5 420	6 838	49	5 461	48	0,3	0,9	97	97	97	0,99
XI	Asia Meridional y Occidental	...	176 942	155 075	44	188 366**	48**	...	7	89	97	81	0,83
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	167 940	224 574**	48**	185 304	47	7	13	111**	111**	110**	0,99**
XIII	Asia Oriental	...	164 340	221 452**	48**	181 989	47	2	5	111**	111**	111**	0,99**
XIV	Pacífico	...	3 600	3 122	48	3 314	48	...	...	95	96	93	0,97
XV	Estados Árabes	...	42 521	35 024	45	41 741	47	4	12	89	96	83	0,87
XVI	Europa Central y Oriental	...	19 486	24 885	48	19 433**	49**	0,3	0,8	103	104	101	0,97
XVII	Países con ingresos bajos	...	116 299	74 523	46	122 465	48	11	12	78	84	72	0,86
XVIII	Países con ingresos medianos	...	464 940	500 470	46	495 538**	47**	5	8	102	106	98	0,92
XIX	Medianos bajos	...	281 032	246 203	45	293 373**	48**	4	9	93	100	86	0,86
XX	Medianos altos	...	183 908	254 267**	48**	202 165	47	6	8	114**	115**	113**	0,99**
XXI	Países con ingresos altos	...	70 542	76 256	49	72 663	49	7	9	102	102	102	1,00

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2012). Las tasas de escolarización de este cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media. Nota A: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos que se presentan en los cuadros son las definidas por el Banco Mundial. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos de julio de 2011.

Nota B: Los valores de las medianas de 1999 y de 2010 no son comparables porque no se basan en el mismo número de países.

1. Los datos corresponden al año 2010, excepto para los países donde el año escolar coincide con el año civil. En este último caso, los datos corresponden con el año 2009.

2. Los datos reflejan el número real de niños que no están escolarizados en absoluto. Ese número se obtiene a partir de la tasa de escolarización por edad específica, o tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) de los niños en edad de cursar primaria. Esta tasa mide la proporción de niños en edad de cursar ese nivel de educación matriculados en las escuelas primarias o en centros docentes de secundaria.

3. No se han calculado las tasas de escolarización correspondientes a uno o los dos años escolares debido a incoherencias en los datos de población.

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

5. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

6. En la Federación de Rusia existían antes dos estructuras educativas, en las que los niños empezaban su escolaridad a los siete años de edad. Los indicadores se calculaban sobre la base de la estructura más común o generalizada, en la que la escolaridad duraba tres años. En la segunda estructura, que acogía a un tercio de los alumnos de primaria, la escolaridad duraba cuatro años. Desde 2004, esta última estructura se ha hecho extensiva al conjunto del país.

7. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

Cuadro 5

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA [%]				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA [%]								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
2010				1999				2010				1999		2010	
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% Niñas	Total	% Niñas
106 ^z	106 ^z	106 ^z	0,99 ^z	96**	96**	96**	1,00**	...	...	...	...	26**	48**	...	...
94	94	93	1,00	89	90	89	0,99	88	88	87	1,00	19	52**	15	48
96	96	95	0,99	89	89	88	0,99	88	88	87	0,99	99	50	109	50
96	96	96	0,99	...	...	...	...	93	93	92	0,99	...	...	16	50
102 ^z	103 ^z	101 ^z	0,98 ^z	94	98	90	0,92	97 ^z	98 ^z	97 ^z	0,98 ^z	374	82	162 ^z	64 ^z
99	99	100	1,01	...	...	...	...	91	90*	91*	1,01*	...	...	138	47*
Media ponderada				Media ponderada				Media ponderada				Total	% Niñas	Total	% Niñas
106	107	105	0,97	82**	85**	79**	0,93**	89**	90**	88**	0,98**	107 614**	58**	60 684**	53**
103	103	102	0,99	97	97	97	1,00	97	97	97	1,00	1 322	49	1 586	45
106	108	105	0,97	80**	83**	77**	0,92**	88**	89**	87**	0,98**	104 927**	58**	58 274**	53**
99**	99**	99**	1,00**	90**	91**	90**	0,99**	91**	92**	91**	0,99**	1 365**	50**	824**	48**
101	105	97	0,93	58	62	54	0,87	76**	78**	74**	0,95**	42 174	54	30 641**	53**
103	103	103	0,99	98	98	97	1,00	96	96	97	1,00	901	48	1 267	45
114	116	112	0,97	92	93	91	0,98	94**	94**	94**	0,99**	3 607	55**	2 652**	50**
106**	107**	105**	0,98**	72**	72**	72**	1,00**	69**	69**	69**	1,00**	612**	49**	681**	49**
114	116	112	0,97	93	94	92	0,98	95**	95**	95**	0,99**	2 995	56	1 972**	51**
101	102	100	0,98	91**	91**	90**	0,99**	90	91	89	0,98	439**	52**	317	54
106**	108**	105**	0,98**	74**	80**	67**	0,83**	88**	89**	87**	0,98**	40 081**	64**	13 261**	55**
110	110	111	1,01	94**	94**	94**	0,99**	95**	95**	95**	1,00**	10 344**	51**	6 579**	44**
111	110	112	1,02	94**	95**	94**	0,99**	95**	95**	95**	1,00**	10 005**	51**	6 091**	44**
92	93	91	0,98	90	90	89	0,98	86	88	85	0,97	339	52	488	54
98	102	94	0,93	77	81	73	0,90	86**	89**	84**	0,94**	8 423	59	5 036**	61**
100**	100**	99**	0,99**	92**	93**	91**	0,98**	94**	94**	94**	0,99**	1 644**	57**	931**	49**
105	108	102	0,95	58**	62**	55**	0,88**	80**	82**	78**	0,95**	39 163**	53**	22 244**	54**
107**	108**	105**	0,98**	85**	88**	81**	0,93**	90**	91**	89**	0,98**	66 192**	61**	36 592**	53**
104**	106**	102**	0,96**	77**	82**	71**	0,86**	87**	88**	85**	0,97**	55 752**	62**	29 362**	54**
110	110	110	1,00	94**	95**	94**	0,99**	95**	95**	95**	1,00**	10 440**	52**	7 230**	48**
103	103	103	0,99	96	96	96	1,00	97	96	97	1,00	2 259	48	1 848	46**

8. Los niños ingresan en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos. Habida cuenta de que el ingreso a los siete años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando el grupo con edades comprendidas entre siete y once años para los datos de población.
9. No se han calculado las tasas de escolarización correspondientes a uno o los dos años escolares debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.
10. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.
11. Debido a las incoherencias persistentes en el número de alumnos matriculados por edad, la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria se ha estimado recurriendo a los datos de distribución por edad de la Encuesta de Demografía y Salud (DHS) de 2007, desde el año escolar finalizado en 2007.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2011, los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.
z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.
y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2008.
*) Estimaciones nacionales.
**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33 y el 60 por ciento de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).
- Magnitud nula o insignificante
.) Categoría no aplicable o inexistente
...) Datos no disponibles.

Cuadro 6

Eficacia interna: repetición, deserción y terminación de estudios en la enseñanza primaria

Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria ¹	EFICACIA INTERNA												
		REPETICIÓN Y DESERCIÓN												
		ALUMNOS QUE REPITEN EN TODOS LOS GRADOS (%)						DESERCIÓN EN TODOS LOS GRADOS (%)						
		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
		1999		2010		1999		2009		1999		2009		
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas			
África Subsahariana														
1	Angola	6	...	...	...	10,8	10,2	11,7	...	...	...	68,1*	63,4*	73,1
2	Benin	6	19,9**	20,0**	19,8**	13,4**	13,4**	13,3**	24,3	17,7	33,6	...	...	...
3	Botswana	7	3,3	3,9	2,7	4,6** ^z	5,5** ^z	3,6** ^z	18,0	21,4	14,5	7,0** ^y	8,7** ^y	5,3
4	Burkina Faso	6	17,7	17,5	18,0	10,1	10,1	10,1	39,0	40,5	36,6	36,4	38,8	33,4
5	Burundi	6	25,4	25,5	25,2	33,7	33,5	33,9	46,2	46,0	46,4	43,8	48,2	38,9
6	Cabo Verde	6	11,6**	12,8**	10,3**	9,6	11,6	7,5	11,7	13,7	9,5	14,3 ^e	15,5 ^e	13,0
7	Camerún	6	26,7**	26,8**	26,5**	13,1	13,5	12,7	55,2**	56,2**	54,0**	33,8	33,2	34,6
8	Chad	6	25,9	25,7	26,3	22,4	22,0	22,9	52,2	48,9	58,0	72,2	71,7	73,0
9	Comoras	6	26,0	26,4	25,5	24,4 ^y	24,5 ^y	24,4 ^y	...	...	...	...	...	...
10	Congo	6	39,1	40,0	38,2	19,1	19,7	18,4	...	...	...	29,7** ^x	29,4** ^x	29,5
11	Côte d'Ivoire	6	23,7	22,8**	24,9**	16,6	...	...	37,5	32,9	43,6	39,2 ^y	38,2 ^y	40,6
12	Eritrea	5	19,4	18,2	20,8	14,7	15,8	13,3	6,1	4,1	8,6	31,0	29,1	33,1
13	Etiopía	6	10,6	9,8	11,9	3,9	3,7	4,2	49,1	50,6	46,0	52,5	52,6	52,5
14	Gabón	5	36,5**	37,3**	35,7**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	Gambia	6	9,2	9,2	9,1	5,5**	5,6**	5,3**	34,3**	34,7**	33,8**	38,9**	37,0**	40,6
16	Ghana	6	4,2	4,3	4,1	2,5	2,5	2,6	40,6	39,3	42,0	27,8 ^y	24,3 ^y	31,3
17	Guinea	6	26,2	25,5	27,4	16,5	15,6	17,6	...	...	...	34,3	25,7	43,8
18	Guinea-Bissau	6	24,0**	23,6**	24,5**	14,1	13,9	14,2	...	...	...	...	...	...
19	Guinea Ecuatorial	6	11,8	9,3	14,9	20,2	21,4	19,0	...	...	...	38,1	40,3	35,7
20	Kenya	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21	Lesotho	7	20,3	22,9	17,9	20,0	23,4	16,5	40,8	48,5	33,4	30,7	38,1	23,3
22	Liberia	6	...	...	...	6,7 ^y	6,5 ^y	6,9 ^y	...	...	...	54,4 ^e	51,4 ^e	57,4
23	Madagascar	5	28,3**	27,7**	28,9**	19,9	21,0	18,8	47,6	47,8	47,3	65,4	66,2	64,6
24	Malawi	6	14,4	14,4	14,4	19,0	19,2	18,7	63,7	61,4	66,2	47,2	47,9	46,4
25	Mali	6	17,4	17,2	17,7	12,9	12,8	12,9	35,5**	33,7**	38,1**	24,5	22,9	26,4
26	Mauricio	6	3,8	4,1	3,5	3,5	4,1	2,8	1,5	1,0	2,2	2,2	1,5	3,0
27	Mozambique	7	23,8	23,2	24,7	7,7	7,9	7,4	70,6	68,2	73,4	73,0	72,2	73,9
28	Namibia	7	12,3	13,9	10,7	15,8 ^e	18,1 ^e	13,5 ^e	17,7	19,7	15,8	17,4 ^y	20,2 ^y	14,7
29	Níger	6	12,2	12,4	11,8	3,7	3,6	3,8	30,9	29,6	33,0	30,7	28,6	33,1
30	Nigeria	6	3,1**	3,0**	3,1**	.	.	.	...	...	...	20,1	22,7	17,0
31	República Centroafricana	6	...	...	...	22,6	22,0	23,5	...	...	...	53,5	51,4	56,1
32	República Democrática del Congo	6	15,5	18,8	11,9	14,1	14,0	14,3	...	...	...	45,2	42,0	48,9
33	República Unida de Tanzania	7	3,2	3,1	3,2	2,4	2,5	2,3	26,1	28,6	23,5 ¹	18,6	23,6	13,3
34	Rwanda	6	29,1	29,2	29,0	13,8	14,1	13,5	68,9	68,8	69,0	63,0	65,0	61,0
35	Santo Tomé y Príncipe	6	30,7	32,6	28,7	12,4	13,5	11,2	41,2**	47,2**	34,7**	32,0** ^y	38,0** ^y	25,2
36	Senegal	6	14,4	14,2	14,5	6,3	6,3	6,2	37,1	33,5	41,2	40,4	41,9	38,9
37	Seychelles	6	.	.	.	.	.	.	3,9	4,4	3,4	...	...	...
38	Sierra Leona	6	...	...	...	15,6	15,2	16,1	...	...	...	...	...	...
39	Somalia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7	10,4	11,6	9,2	...	...	...	42,5	41,4	43,7	...	...	...
41	Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	Swazilandia	7	17,1	19,5	14,5	15,1	17,1	12,9	35,3	36,8	33,8	16,1	18,8	13,3
43	Togo	6	31,2	30,9	31,6	22,1	22,0	22,3	54,3	51,3	58,4	40,6	45,4	32,8
44	Uganda	7	9,5	9,7	9,3	10,8	11,0	10,5	61,8	61,6	62,1 ⁻¹	68,2	68,3	68,1
45	Zambia	7	6,1	6,4	5,8	6,0	6,4	5,7	33,7	29,5	38,0	46,9 ^y	45,4 ^y	48,4
46	Zimbabwe	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental														
47	Alemania	4	1,7	1,9	1,5	0,5	0,5	0,5	0,9	1,2	0,6	3,8	4,3	3,2
48	Andorra	6	...	...	...	2,4	2,5	2,3	...	...	...	...	...	...
49	Austria	4	1,5	1,8	1,3	-	-	-	...	...	...	3,0	4,2	1,8
50	Bélgica	6	...	...	...	3,3 ^e	3,4 ^e	3,2 ^e	...	...	...	6,6 ^y	7,8 ^y	5,3

Cuadro 6

EFICACIA INTERNA															
TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS															
TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL QUINTO GRADO (%)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (%)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHORTE (%)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2009			1999			2009			2009			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
..	..	..	45*	53*	37*	...	...	...	32*	37*	27*	28*	33*	23*
84	89	78	60	62	59	76	82	66	...	...	...	...	...	...
87	84	89	97**y	96**y	97**y	82	79	86	93**y	91**y	95**y	...	...	...
68	67	70	75	73	78	61	60	63	64	61	67	53*	52*	55*	
59	59	58	62	59	66	54	54	54	56	52	61	...	...	...
91	88	94	90*	89*	91*	88	86	90	86*	85*	87*	...	...	...
52**	53**	51**	76	76	77	45**	44**	46**	66	67	65	49	48	49	
56	59	51	37	36	37	48	51	42	28	28	27	...	...	...
...	
...	...	...	77**x	75**x	79**x	...	...	...	70**x	71**x	71**x	...	...	...
69	73	65	66y	66y	66y	63	67	56	61y	62y	59y	...	...	...
94	96	91	69	71	67	94	96	91	69	71	67	69	71	67	
56	55	59	51	50	51	51	49	54	47	47	48	...	...	...
...	
66**	65**	66**	65**	67**	63**	66**	65**	66**	61**	63**	59**	...	...	...
66	67	65	78y	80y	77y	59	61	58	72y	76y	69y	71y	73y	69y	
...	...	...	69	74	62	...	...	...	66	74	56	43	47	38
...	
...	...	...	70	67	72	...	...	...	62	60	64	...	...	...
...	
75	68	81	80	76	85	59	52	67	69	62	77	67	...	...
...	...	...	60*	64*	56*	...	...	...	46*	49*	43*	...	...	...
52	52	53	35	34	35	52	52	53	35	34	35	20	19	20	
48	55	42	61	60	62	36	39	34	53	52	54	...	...	...
77**	78**	76**	88	89	87	65**	66**	62**	75	77	74	44	47	41	
99	100	99	98	99	97	98	99	98	98	98	97	81	77	86	
43	47	38	44	45	43	29	32	27	27	28	26	22	23	22	
93	92	93	91y	90y	93y	82	80	84	83y	80y	85y	...	...	...
74	76	71	71	74	69	69	70	67	69	71	67	37	39	34	
...	...	...	86	84	90	...	...	...	80	77	83	80	77	83
...	...	...	55	58	51	...	...	...	46	49	44	...	...	...
...	...	...	60	62	58	...	...	...	55	58	51	51*	54*	48*
81	80	83	90	87	93	74	71	77	81	76	87	...	...	...
42	41	43	47	45	50	31	31	31	37	35	39	...	...	...
62**	59**	65**	77**y	74**y	81**y	59**	53**	65**	68**y	62**y	75**y	...	...	...
72	75	69	74	73	75	63	67	59	60	58	61	45y	...	...
96	96	97	95y	97y	93y	96	96	97	...	...	...	...	...	...
...	
...	
65	65	64	...	...	...	57	59	56	...	...	...	...	...	...
...	
80	72	88	96	95	97	65	63	66	84	81	87	...	...	...
52	55	50	78	78	77	46	49	42	59	55	67	49	47	52	
57	56	58	57	56	58	38	38	38	32	32	32	30y	32y	29y	
81	83	78	71y	71y	70y	66	70	62	53y	55y	52y	...	...	...
...	
...	...	...	...	...	...	99	99	99	96	96	97	...	...	...
...	...	...	94	93	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	97	96	98	...	...	...
...	...	...	97y	96y	97y	...	...	...	93y	92y	95y	...	...	...

Cuadro 6 (continuación)

Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria ¹	EFICACIA INTERNA												
		REPETICIÓN Y DESERCIÓN												
		ALUMNOS QUE REPITEN EN TODOS LOS GRADOS (%)						DESERCIONES EN TODOS LOS GRADOS (%)						
		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
		1999		2010		1999		2009		1999		2009		
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas			
51	Canadá	6	-	-	-	-y	-y	-y	1,4	1,7	1,1	...	...	...
52	Chipre	6	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,1	5,1	6,4	3,7	4,7*	6,1*	3,2
53	Dinamarca	6	-	-	-	0,2 ^z	0,2 ^z	0,1 ^z	0,1	0,1	0,1	0,5 ^y	0,6 ^y	0,5
54	España	6	...	...	...	2,6	3,0	2,3	...	...	...	0,5 ^y	1,0 ^y	0,0
55	Estados Unidos de América	6	..**	..**	..**	..**	..**	..**	...	...	...	...	...	...
56	Finlandia	6	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,3	0,6	0,5	0,7	0,3	0,5	0,1
57	Francia	5	4,2	...	...	...	...	...	2,0	...	...	...	...	...
58	Grecia	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	Irlanda	8	1,8	2,1	1,6	0,7	0,7	0,6	...	...	...	...	...	...
60	Islandia	7	-	-	-	- ^z	- ^z	- ^z	2,2	1,9	2,6	...	...	...
61	Israel	6	...	...	...	1,2 ^z	1,5 ^z	0,8 ^z	0,9	0,2	1,5	1,1 ^y	-y	2,3
62	Italia	5	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2	4,2	4,6	3,7	0,4	0,5	0,2
63	Luxemburgo	6	5,0	...	...	3,8 ^y	4,0 ^y	3,6 ^y	...	...	...	...	...	...
64	Malta	6	2,1	2,4	1,8	0,9	0,9	0,9	2,1	2,4	1,7	20,3 ^y	16,5 ^y	24,1
65	Monaco	5	-	-	-	- ^z	- ^z	- ^z	...	...	...	...	...	...
66	Noruega	7	-	-	-	-	-	-	0,4	0,3	0,5	0,9	0,7	1,1
67	Países Bajos	6	-	-	-	-	-	-	1,6	1,4	1,9	...	...	...
68	Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	6	-	-	-	- ^z	- ^z	- ^z	...	...	...	...	...	...
70	San Marino	5	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...
71	Suecia	6	-	-	-	-	-	-	1,7	1,5	1,9	0,6	0,7	0,4
72	Suiza	6	1,8	1,9	1,6	1,4	1,5	1,3	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe														
73	Anguila	7	0,3	0,4	0,3	-	-	-	...	...	...	...	...	...
74	Antigua y Barbuda	7	...	...	...	7,0*	8,2*	5,7*	...	...	...	...	...	...
75	Antillas Neerlandesas	6	12,0**	14,5**	9,3**	...	...	...	17,8**	23,8**	11,6**	...	...	...
76	Argentina	6	5,9	6,9	4,9	5,1 ^z	6,1 ^z	4,1 ^z	11,3	13,8	8,7	6,2 ^y	6,4 ^y	5,9
77	Aruba	6	7,7	9,5	5,9	7,4	8,3	6,5	4,4	2,7	6,1	8,6 ^y	14,2 ^y	2,8
78	Bahamas	6	-	-	-	3,5	4,4	2,7	...	...	...	10,5	8,6	12,3
79	Barbados	6	-	-	-	..*	..*	..*	8,8	8,0	9,6	...	...	...
80	Belize	6	9,7	10,8	8,4	7,5	8,8	6,2	26,0	25,5	26,5	9,7	10,9	8,6
81	Bermudas	6	-	-	-	..	..**	..**	...	...	...	...	...	...
82	Bolivia (Estado Plurinacional de)	6	2,4	2,6	2,3	0,8 ^y	0,8 ^y	0,7 ^y	20,2	17,9	22,6	16,3*	15,1*	17,6
83	Brasil	4	24,0	24,0	24,0	...	...	...	19,9**	23,9**	15,2**	...	...	...
84	Chile	6	2,4	2,9	1,9	1,0 ^z	1,2 ^z	0,7 ^z	2,4	2,8	1,9	...	...	...
85	Colombia	5	5,2	5,8	4,6	1,9	2,2	1,6	33,4	36,0	30,7	15,5	16,0	14,9
86	Costa Rica	6	8,9	10,1	7,6	5,7	6,6	4,7	11,4	12,9	9,8	11,2	12,4	10,0
87	Cuba	6	1,9	2,6	1,1	0,6	0,8	0,3	5,3	6,2	4,3	5,0	6,0	3,9
88	Dominica	7	3,6	3,8	3,5	4,5	6,0	2,8	...	...	...	11,9	14,2	9,6
89	Ecuador	6	2,7	3,0	2,4	...	...	...	25,4	25,7	25,1	...	...	...
90	El Salvador	6	7,1**	7,7**	6,4**	5,7	6,8	4,6	37,5**	37,3**	37,8**	13,5	14,0	13,0
91	Granada	7	6,5**	7,8**	5,7**	3,5	4,4	2,4	...	...	...	...	...	...
92	Guatemala	6	14,9	15,8	13,8	10,8	11,6	9,9	49,6	48,0	51,3	35,2*	34,5*	36,0
93	Guyana	6	3,1	3,6	2,5	0,5	0,6	0,4	34,9	38,5	31,1	16,5 ^y	14,6 ^y	18,4
94	Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	6	...	...	...	0,8	0,9	0,7	...	...	...	23,8*	26,2*	21,2
96	Islas Caimán	6	0,2	0,2	0,1	-y	-y	-y	...	...	...	...	...	...
97	Islas Turcas y Caicos	6	8,4	8,7	8,0	1,8 ^z	2,6 ^z	1,0 ^z	...	...	...	...	...	...
98	Islas Vírgenes Británicas	7	3,8**	4,1**	3,6**	5,6	6,9	4,3	...	...	...	...	...	...
99	Jamaica	6	5,1	6,6	3,5	2,4	2,7	2,1	14,2	17,5	10,7	4,8	5,8	3,8
100	México	6	6,6	7,6	5,5	3,4	4,2	2,6	12,8	14,0	11,5	5,8	6,8	4,8
101	Montserrat	7	0,8	1,4	-	2,3 ^z	2,4 ^z	2,1 ^z	...	...	...	...	...	...
102	Nicaragua	6	4,7	5,3	4,1	7,9	9,2	6,6	54,1	58,2	49,6	51,6*	55,3*	47,5

Cuadro 6 (continuación)

Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria ¹	EFICACIA INTERNA												
		REPETICIÓN Y DESERCIÓN												
		ALUMNOS QUE REPITEN EN TODOS LOS GRADOS (%)						DESERCIONES EN TODOS LOS GRADOS (%)						
		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
		1999		2010		1999		2009		1999		2009		
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas			
103	Panamá	6	6,4	7,4	5,2	5,5	6,5	4,5	9,8	10,2	9,5	6,2	6,3	6,2
104	Paraguay	6	7,8**	8,8**	6,7**	5,0 ^z	6,0 ^z	3,9 ^z	26,7**	28,9**	24,3**	21,9 ^y	23,9 ^y	19,7
105	Perú	6	10,2	10,5	9,9	6,2	6,5	5,9	16,9	15,6	18,2	9,6	10,2	9,0
106	República Dominicana	6	4,1	4,5	3,7	7,3	9,3	5,0	29,4	33,7	24,8	...	...	...
107	Saint Kitts y Nevis	7	.	.	.	1,7	2,2	1,2	...	...	...	26,5	22,4	30,4
108	San Vicente y las Granadinas	7	9,9**	12,0**	7,6**	4,7	5,8	3,4	...	...	...	...	...	...
109	Santa Lucía	7	2,4**	2,8**	2,0**	2,6	3,0	2,1	...	...	...	7,9	6,5	9,4
110	Suriname	6	11,3**	9,1**	13,6**	17,1 ^z	19,5 ^z	14,5 ^z	...	...	...	9,7 ^y	18,1 ^y	0,4
111	Trinidad y Tobago	7	4,7	4,9	4,4	6,3	7,4	5,2	...	...	...	10,6*	13,1*	7,9
112	Uruguay	6	7,9	9,3	6,5	5,4 ^z	6,5 ^z	4,2	13,3	14,5	12,1	4,8 ^y	6,5 ^y	3,1
113	Venezuela (República Bolivariana de)	6	7,0**	8,5**	5,5**	3,7	4,7	2,7 ^z	11,9	15,8	7,9	7,9	9,9	5,8
Asia Central														
114	Armenia	3	0,1**	0,1**	0,1**	0,2	0,2	0,2	...	...	...	...	...	...
115	Azerbaiján	4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,2	3,7	4,7	2,6	3,6	4,6	2,5
116	Georgia	6	0,3	0,4**	0,3**	0,1	0,1	0,1	0,9	1,5	0,2	3,8	5,9	1,4
117	Kazajistán	4	0,3	...	...	0,1	0,1	0,0	5,0**	2,6**	7,6**	0,2	0,2	0,1
118	Kirguistán	4	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1	5,5*	4,9*	6,1*	2,4	2,0	2,7
119	Mongolia	5	0,9	1,0	0,8	0,1	0,1	0,1	12,8	15,3	10,3	5,9	6,9	4,9
120	Tayikistán	4	0,5	0,5**	0,6**	0,3	0,3	0,3	4,2**	1,3**	7,3**	1,1	1,4	0,8
121	Turkmenistán	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	Uzbekistán	4	0,1	...	...	0,0	0,0	0,0	0,5**	...	...	1,9	2,2	1,7
Asia Meridional y Occidental														
123	Afganistán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	Bangladesh	5	...	...	...	12,5*	12,6*	12,3*	...	...	...	33,8	38,1*	29,4
125	Bhután	7	12,1	12,5	11,7	5,7	6,6	4,9	18,5	22,0	14,2	9,0	11,3	6,6
126	India	5	4,0	4,0	4,1	3,4 ^y	3,5 ^y	3,4 ^y	38,0	36,7	39,6	...	...	...
127	Irán, República Islámica del	5	5,4	6,6	4,1	2,0 ^z	2,4 ^z	1,6 ^z	2,6	1,9	3,3	5,7 ^y	5,8 ^y	5,5
128	Maldivas	7	...	...	...	3,8	4,1	3,5	...	...	...	...	...	...
129	Nepal	5	22,9	22,2	23,8	12,0	12,1	11,8	41,0	43,4	37,5	38,3*	40,2 ^z	36,3
130	Pakistán	5	...	...	...	4,3	4,5	4,1	...	...	...	38,5	36,3	41,1
131	Sri Lanka	5	1,4	1,6	1,2	0,7	0,8	0,6	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico														
132	Australia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Brunei Darussalam	6	.	.	.	0,1	0,2	0,1	...	...	...	3,9	4,0	3,7
134	Camboya	6	24,2	25,1	23,1	8,8	9,8	7,8	45,3	43,9	46,9	45,5*	48,0*	42,7
135	China	5	...	...	...	0,3	0,3	0,2	...	...	...	...	...	...
136	Fiji	6	.	.	.	1,1 ^z	1,3 ^z	0,8 ^z	17,9	17,8	18,0	9,1 ^y	6,6 ^y	11,7
137	Filipinas	6	1,9	2,4	1,4	2,5 ^z	3,2 ^z	1,8 ^z	24,7	28,9	20,2	24,2 ^y	28,0 ^y	20,0
138	Indonesia	6	6,2	6,2	6,2	3,3	3,9	2,7	14,1	16,7	11,3	20,0*	22,6*	17,2
139	Islas Cook	6	2,6	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...
140	Islas Marshall	6	.	.	.	.	.	.	...	...	...	16,5 ^y	12,7 ^y	20,5
141	Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón	6	...	...	...	-	-	-	...	...	...	0,0	0,0	0,1
143	Kiribati	6	.	.	.	.^y	. ^y	. ^y	30,6	28,3	32,8	...	...	...
144	Macao, China	6	6,3	7,3	5,1	5,7	6,9	4,3	...	...	...	1,9 ^y	2,4 ^y	1,5
145	Malasia	6	.	.	.	.^z	. ^z	. ^z	...	...	...	2,3 ^y	2,6 ^y	2,1
146	Micronesia, Estados Federados del	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Myanmar	5	1,7	1,7**	1,7**	0,3	0,3	0,3	44,8	44,7	44,8	25,2	27,8	22,5

Cuadro 6

EFICACIA INTERNA															
TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS															
TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL QUINTO GRADO (%)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (%)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHORTE (%)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2009			1999			2009			2009			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
92	92	92	95	95	94	90	90	91	94	94	94	86 ^y	85 ^y	87 ^y	103
78**	76**	80**	82 ^y	81 ^y	84 ^y	73**	71**	76**	78 ^y	76 ^y	80 ^y	...	...	...	104
87	88	87	93	93	94	83	84	82	90	90	91	...	...	...	105
75	71	79	...	...	...	71	66	75	...	...	...	...	...	...	106
83	...	...	84	90	78	...	...	...	74	78	70	72	78	66	107
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108
...	...	...	95	96	93	...	...	...	92	93	91	88*	85*	91*	109
...	...	...	94 ^y	89 ^y	100 ^y	...	...	...	90 ^y	82 ^y	100 ^y	82 ^y	82 ^y	83 ^y	110
96	96	97	92*	90*	94*	...	...	...	89*	87*	92*	89*	85*	92*	111
89	87	90	95 ^y	94 ^y	97 ^y	87	85	88	95 ^y	94 ^y	97 ^y	...	...	...	112
91	88	94	94	93	95	88	84	92	92	90	94	90	88	92	113
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	114
...	...	...	...	...	...	96	95	97	96	95	98	94	91	98	115
...	...	...	96	94	99	99	99	100	96	94	99	96	94	99	116
**	**	**	...	...	...	95**	97**	92**	100	100	100	98	99	98	117
*	*	*	...	...	...	95*	95*	94*	98	98	97	96	97	94	118
...	...	...	94	93	95	87	85	90	94	93	95	...	...	...	119
**	**	**	...	...	...	96**	99**	93**	99	99	99	91	92	91	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
**	...	...	...	...	...	100**	...	...	98	98	98	98	98	98	122
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	123
...	...	...	66*	62*	71*	...	...	...	66*	62*	71*	60*	56*	64*	124
90	89	92	96	95	96	82	78	86	91	89	93	84 ⁻¹	84 ⁻¹	85 ⁻¹	125
62	63	60	...	...	...	62	63	60	...	...	...	...	...	...	126
97	98	97	94 ^y	94 ^y	94 ^y	97	98	97	94 ^y	94 ^y	94 ^y	...	...	...	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	128
59	57	63	62 ^x	60 ^x	64 ^x	59	57	63	62 ^x	60 ^x	64 ^x	...	...	...	129
...	...	...	62	64	59	...	...	...	62	64	59	45	47	43	130
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	131
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	132
...	...	...	98	97	99	...	...	...	96	96	96	87	85	89	133
63	63	63	62 ^x	60 ^x	65 ^x	55	56	53	54 ^x	52 ^x	57	48 ^x	46 ^x	51 ^x	134
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	135
87	89	86	94 ^y	96 ^y	92 ^y	82	82	82	91 ^y	93 ^y	88 ^y	91 ^y	93 ^y	88 ^y	136
79	76	83	79 ^y	75 ^y	82 ^y	75	71	80	76 ^y	72 ^y	80 ^y	...	...	...	137
89	87	92	86 ^x	83 ^x	89	86	83	89	80 ^x	77 ^x	83 ^x	...	...	...	138
...	...	...	84	87	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	139
...	...	...	87 ^y	92 ^y	82 ^y	...	...	...	83 ^y	87 ^y	80 ^y	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	100	100	100	...	...	...	100	100	100	...	...	...	142
72	72	72	...	...	...	69	72	67	...	...	...	...	...	...	143
...	...	...	99 ^y	98 ^y	100 ^y	...	...	...	98 ^y	98 ^y	99 ^y	96 ^y	95 ^y	97 ^y	144
87	87	87	98 ^y	98 ^y	98 ^y	...	...	...	98 ^y	97 ^y	98 ^y	...	...	...	145
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
55	55	55	75	72	77	55	55	55	75	72	77	74	71	77	147

Cuadro 6 (continuación)

Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria	EFICACIA INTERNA												
		REPETICIÓN Y DESERCIÓN												
		ALUMNOS QUE REPITEN EN TODOS LOS GRADOS (%)						DESERCIONES EN TODOS LOS GRADOS (%)						
		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
		1999			2010			1999			2009			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas			
148	Nauru	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Niue	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Nueva Zelandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Palau	5	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	Papua Nueva Guinea	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	República de Corea	6	-	-	-	0,0	0,0	0,0	0,8	0,6	0,9	0,7	0,8	0,7
154	República Democrática Popular Lao	5	20,9	22,4	19,1	14,0	15,2	12,8	45,4	44,7	46,2	33,0*	33,8*	32,2
155	República Popular Democrática de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Samoa	6	1,0	1,1	0,9	0,9	1,1	0,7	10,0*	11,5*	8,3*	...	...	...
157	Singapur	6	...	...	...	0,4 ^z	0,4 ^z	0,4 ^z	...	...	...	1,3 ^y	1,5 ^y	1,2
158	Tailandia	6	3,5	3,4	3,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Timor-Leste	6	...	...	...	16,8	18,6	14,9	...	...	...	33,4	36,7	29,7
160	Tokelau	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	Tonga	6	8,8	8,5	9,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Tuvalu	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Vanuatu	6	10,6**	11,1**	9,9**	13,4	14,7	12,0	31,1	33,0	29,0	28,5 ^y	26,5 ^y	30,7
164	Viet Nam	5	3,8	4,2	3,2	...	...	...	17,2	20,1	13,8	...	...	...
Estados Árabes														
165	Arabia Saudita	6	...	...	...	3,3 ^y	3,5 ^y	3,1 ^y	...	...	...	6,7*.x	3,3*.x	10*.x
166	Argelia	5	11,9	14,6	8,7	7,5	9,2	5,6	8,5	10,1	6,9	5,0	6,8	2,9
167	Bahrein	6	3,8	4,6	3,1	1,9 ^z	1,9 ^z	1,9 ^z	9,7	10,6	8,7	...	...	...
168	Djibouti	5	16,6	16,9**	16,1**	9,6	9,9	9,4	...	...	...	35,7**. ^y	35,9**. ^y	35,5
169	Egipto	6	6,0**	7,1**	4,6**	3,7	...	...	...	...	...	...	...	...
170	Emiratos Árabes Unidos	5	3,5	4,4	2,5	2,0	2,1	1,9	10,5	10,1	11,0	...	...	...
171	Iraq	6	10,0	10,7	9,2	...	...	...	50,5**	48,5**	52,8**	...	...	...
172	Jordania	6	0,7	0,7	0,7	0,5	0,5	0,6	3,5	3,5	3,6	...	...	...
173	Kuwait	5	3,3	3,4	3,1	0,7	0,8	0,6	6,0	7,1	4,9	4,0	4,0	4,0
174	Líbano	6	9,1**	10,4**	7,6**	8,1	9,4	6,7	...	...	...	8,2 ^y	9,7 ^y	6,7
175	Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176	Marruecos	6	12,4	14,1	10,2	10,7	12,6	8,7	24,9	25,2	24,4	9,5	9,4	9,6
177	Mauritania	6	15,2**	15,0**	15,5**	3,5	3,4	3,5	59,6	60,6	58,4	29,3	29,1	29,6
178	Omán	6	8,0	9,5	6,4	1,4 ^z	1,3 ^z	1,6 ^z	8,1	8,3	7,9	...	...	...
179	Palestina	4	2,1	2,2	2,0	-	-	-	1,3	0,7	1,9	...	...	...
180	Qatar	6	2,7**	3,5**	1,9**	0,5 ^z	0,5 ^z	0,5 ^z	...	...	...	6,4*	9,3*	3,2
181	República Árabe Siria	4	6,5	7,2	5,6	7,6	8,6	6,5	13,1	12,9	13,2	5,4	5,7	5,1
182	Sudán (pre-secesion)	6	11,3**	10,9**	11,8**	3,7 ^z	3,8 ^z	3,5 ^z	22,9**	26,3**	18,5**	9,1*	14,4*	2,3
183	Túnez	6	18,3	20,0	16,4	6,8 ^z	8,4 ^z	5,1 ^z	12,8	13,9	11,7	5,3 ^y	6,1 ^y	4,5
184	Yemen	6	10,6	11,7*	8,7*	6,5	7,1	5,7	31,2**	27,9**	36,0****	...	...	...
Europa Central y Oriental														
185	Albania	5	3,9**	4,6**	3,2**	1,0	1,1	0,8	9,9**	11,9**	7,7**	4,8	4,9	4,6
186	Belarrús	4	0,5	0,5	0,5	0,0	...	...	0,8	1,0	0,6	0,3	...	...
187	Bosnia y Herzegovina	4	...	...	...	0,1	0,1	0,0	...	...	...	1,3	0,9	1,6
188	Bulgaria	4	3,2	3,7	2,7	0,6	0,7	0,5	7,1	7,4	6,7	2,6	2,4	2,9
189	Croacia	4	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2	0,6	0,9	0,3	0,9	1,5	0,4
190	Eslovaquia	4	2,3	2,6	2,0	3,2	3,4	2,9	3,1	3,7	2,4	1,8	1,9	1,6
191	Eslovenia	6	1,0	1,3	0,7	0,6 ^z	0,8 ^z	0,4 ^z	0,3	0,3	0,4	0,5 ^y	0,3 ^y	0,7
192	Estonia	6	2,5	3,5	1,4	0,6 ^z	0,9 ^z	0,3 ^z	1,5	2,2	0,7	1,6 ^y	1,8 ^y	1,4 ^y
193	Federación de Rusia	4	1,4	...	...	0,4 ^z	...	...	5,2	...	...	3,9 ^y	...	...
194	Hungría	4	2,2	2,1	2,2	2,0 ^z	2,4 ^z	1,6 ^z	3,6	4,6	2,4	2,3 ^y	2,5 ^y	2,1 ^y
195	la ex República Yugoslava de Macedonia	5	0,0	0,1	0,0	0,2	0,2	0,2	2,7	4,4	0,9	...	...	...
196	Letonia	6	2,1	2,7**	1,3**	2,1	2,7	1,6	3,0	3,4	2,6	5,4	5,3	5,5

Cuadro 6

EFICACIA INTERNA															
TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS															
TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL QUINTO GRADO (%)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (%)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHO RTE (%)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2009			1999			2009			2009			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
99	100	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	...	...	...	153
55	55	54	67 ^x	66 ^x	68 ^x	55	55	54	67 ^x	66 ^x	68 ^x	64 ^x	63 ^x	66 ^x	154
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
91 [*]	89 [*]	94 [*]	96	94	99	90 [*]	88 [*]	92 [*]	156
...	...	...	99 ^y	99 ^y	99 ^y	...	...	...	99 ^y	99 ^y	99 ^y	...	...	...	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
...	...	...	71	68	74	...	...	...	67	63	70	66	63	69	159
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
92	91	94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	162
72	72	72	76 ^y	78	74 ^y	69	67	71	71 ^y	74 ^y	69 ^y	...	...	...	163
83	80	86	...	...	...	83	80	86	...	...	...	...	...	...	164
...	...	...	94 ^{*.x}	97 ^{*.x}	91 ^{*.x}	...	...	...	93 ^{*.x}	97 ^{*.x}	90 ^{*.x}	93 ^{*.x}	97 ^{*.x}	89 ^{*.x}	165
95	94	96	95	93	97	91	90	93	95	93	97	...	...	...	166
96	95	96	98 ^y	98 ^y	98 ^y	90	89	91	...	...	...	...	...	...	167
...	...	...	64 ^{**y}	64 ^{**y}	64 ^{**y}	...	...	...	64 ^{**y}	64 ^{**y}	64 ^{**y}	...	...	...	168
...	...	...	97^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	169
92	93	92	...	...	...	89	90	89	...	...	...	...	...	...	170
66 ^{**}	67 ^{**}	63^{**}	...	...	...	49 ^{**}	51 ^{**}	47^{**}	...	...	...	...	...	...	171
97	98	97	...	...	...	96	97	96	...	...	...	...	...	...	172
.	.	.	96	96	96	94	93	95	96	96	96	...	...	...	173
...	...	...	95 ^y	94 ^y	96 ^y	...	...	...	92 ^y	90 ^y	93 ^y	86	82	89	174
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	175
82	82	82	94	94	94	75	75	76	91	91	90	87	87	87	176
55	54	56	74	74	75	40	39	42	71	71	70	...	...	...	177
94	94	94	...	...	...	92	92	92	...	...	...	...	...	...	178
.	.	.	.	.	.	99	99	98	...	...	...	...	...	...	179
...	...	...	96	92 ^x	99 ^x	...	...	...	94 ^x	91 ^x	97 ^x	...	...	...	180
92	92	91	.	.	.	87	87	87	95	94	95	92	92	92	181
84 ^{**}	81 ^{**}	88 ^{**}	94 ^x	89 ^x	100 ^x	77 ^{**}	74 ^{**}	81 ^{**}	91 ^x	86 ^x	98 ^x	...	...	...	182
92	91	93	96 ^y	95 ^y	97	87	86	88	95 ^y	94 ^y	95 ^y	90 ^y	88 ^y	92 ^y	183
74^{**}	78^{**}	70^{**}**	...	...	...	69^{**}	72^{**}	64^{**}**	...	...	...	...	...	...	184
...	...	...	95	95	95	90 ^{**}	88 ^{**}	92 ^{**}	95	95	95	93	93	94	185
...	...	...	.	.	.	99	99	99	100	...	...	100	...	...	186
...	...	...	.	.	.	...	...	...	99	99	98	...	...	...	187
.	.	.	.	.	.	93	93	93	97	98	97	...	...	...	188
.	.	.	.	.	.	99	99	100	99	99	100	...	...	...	189
.	.	.	.	.	.	97	96	98	98	98	98	...	...	...	190
.	.	.	100 ^y	100 ^y	99 ^y	100	100	100	100 ^y	100 ^y	99 ^y	...	...	...	191
99	99	99	99 ^y	99 ^y	99 ^y	98	98	99	98 ^y	98 ^y	99 ^y	...	...	...	192
.	.	.	.y	.y	.y	95	...	...	96 ^y	...	...	...	...	...	193
.	.	.	.y	.y	.y	96	95	98	98 ^y	98 ^y	98 ^y	...	...	...	194
.	.	.	...	...	...	97	96	99	...	...	...	...	...	...	195
.	.	.	96	96	96	97	97	97	95	95	95	...	...	...	196

Cuadro 6 (continuación)

Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria ¹	EFICACIA INTERNA												
		REPETICIÓN Y DESERCIÓN												
		ALUMNOS QUE REPITEN EN TODOS LOS GRADOS (%)						DESERCIONES EN TODOS LOS GRADOS (%)						
		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
		1999		2010				1999		2009				
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas			
197	Lituania	4	0,9	1,3	0,5	0,5	0,7	0,4	0,8	1,5	0,2	1,7	1,8	1,6
198	Montenegro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	Polonia	6	1,2	...	...	1,0 ^z	1,3 ^z	0,6 ^z	1,7	...	...	2,4 ^y	2,6 ^y	2,3 ^y
200	República Checa	5	1,2	1,5	1,0	0,6 ^z	0,7 ^z	0,5 ^z	1,7	2,0	1,4	0,4 ^y	0,6 ^y	0,2 ^y
201	República de Moldova	4	0,9	0,9**	0,9**	0,1 ^z	0,1 ^z	0,1 ^z	10,5**	11,6**	9,3**	4,7	6,4	3,0
202	Rumania	4	3,4	4,1	2,6	1,8	2,1	1,5	4,3	5,0	3,6	2,9	2,9	2,9
203	Serbia	4	...	...	...	0,5	0,6	0,4	...	...	...	1,4	1,6	1,3
204	Turquía	5	...	...	...	1,8 ^z	1,7 ^z	1,9 ^z	...	...	...	8,2 ^y	9,3 ^y	7,0 ^y
205	Ucrania	4	0,8	0,8*	0,8*	0,1	0,1	0,1	3,3*	3,6*	3,0*	2,3	2,6	1,9
I	Mundo ²	...	3,8	4,2	3,2	2,5	2,5	2,6	12,8	14,6	11,0	9,1	14,4	2,3
II	Países desarrollados	...	0,9	1,3	0,5	0,5	0,6	0,4	1,6	1,4	1,9	1,4	0,9	1,8
III	Países en desarrollo	...	6,5	7,4	5,6	5,1	6,1	4,1	24,9	25,7	24,3	18,6	23,6	13,3
IV	Países en transición	...	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	4,2	1,3	7,3	2,3	2,3	2,3
V	África Subsahariana	...	17,2	18,4	16,1	13,3	13,5	13,0	38,2	33,2	42,4	38,1	40,3	35,7
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	-	-	-	0,2	0,2	0,1	1,6	1,4	1,9	...	...	...
VII	América Latina y el Caribe	...	5,1	6,2	4,1	3,7	4,7	2,7	17,4	19,7	14,9	10,5	13,1	9,4
VIII	Caribe	...	3,7	3,9	3,5	3,0	3,7	2,3	...	...	...	...	...	...
IX	América Latina	...	6,5	7,5	5,4	5,1	6,1	4,1	18,4	19,8	16,7	11,2	12,4	10,0
X	Asia Central	...	0,3	...	...	0,1	0,1	0,1	4,2	1,3	7,3	2,4	2,0	2,7
XI	Asia Meridional y Occidental	...	5,4	6,6	4,1	4,1	4,3	3,8	...	...	...	33,8	38,1	29,4
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	0,5	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4	...	...	...	...	...	...
XIII	Asia Oriental	...	3,5	3,4	3,5	0,4	0,4	0,4	...	...	...	11,9	13,3	10,4
XIV	Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	Estados Árabes	...	8,5	9,9	7,0	3,6	...	...	11,7	11,8	11,3	6,7	3,3	10,2
XVI	Europa Central y Oriental	...	1,2	1,5	1,0	0,6	0,8	0,4	3,0	3,4	2,6	2,3	2,6	1,9
XVII	Países con ingresos bajos	...	18,6	17,9	19,4	12,9	12,8	12,9	44,8	44,7	44,8	40,6	42,0	40,6
XVIII	Países con ingresos medianos	...	4,2	4,4	3,9	3,4	3,5	3,4	16,9	15,6	18,2	9,5	9,4	9,6
XIX	Medianos bajos	...	6,1	6,3	6,0	4,3	4,5	4,1	28,6	28,6	28,6	21,9	23,9	20,0
XX	Medianos altos	...	3,6	3,6	3,5	2,2	2,5	1,8	9,8	10,2	9,5	5,4	5,7	5,0
XXI	Países con ingresos altos	...	1,2	...	...	0,6	0,8	0,4	...	...	...	1,9	2,4	1,5

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2012).

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos que se presentan en los cuadros son las definidas por el Banco Mundial. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos de julio de 2011.

1. En este cuadro, la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la que está vigente en el plano nacional.

2. Todos los valores indicados son medianas. Los valores de las medianas de 1999, 2009 y 2010 no son comparables porque no se basan necesariamente en el mismo número de países.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2010 para las tasas de deserción, supervivencia y terminación de estudios primarios de una cohorte, y al año escolar finalizado en 2011 para el porcentaje de repetidores (en todos los grados). Los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2008.

x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2007.

Cuadro 6

EFICACIA INTERNA															
TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS															
TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL QUINTO GRADO (%)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (%)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHO RTE (%)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2009			1999			2009			2009			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
.	.	.	.	.	.	99	99	100	98	98	98	...	...	...	197
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	198
99	...	...	98 ^y	98 ^y	98 ^y	98	...	...	98 ^y	97 ^y	98 ^y	...	...	...	199
98	98	99	100 ^y	99 ^y	100 ^y	98	98	99	100 ^y	99 ^y	100 ^y	...	...	...	200
..**	..**	..**	.	.	.	90**	88**	91**	95	94	97	95	93	97	201
.	.	.	.	.	.	96	95	96	97	97	97	...	...	...	202
...	...	...	.	.	.	...	...	...	99	98	99	98	98	98	203
...	...	...	92 ^y	91 ^y	93 ^y	...	...	...	92 ^y	91 ^y	93 ^y	...	...	...	204
..*	..*	..*	.	.	.	97*	96*	97*	98	97	98	...	...	...	205
...	...	...	...	...	...	87	85	89	91	86	98	...	...	...	I
98	...	...	99	99	100	98	99	98	99	99	98	...	...	...	II
82	83	82	87	89	84	75	74	76	81	76	87	...	...	...	III
.	.	.	.	.	.	96	99	93	98	98	98	...	...	...	IV
69	70	68	71	71	70	62	67	58	62	60	64	...	...	...	V
...	...	...	99	...	...	98	99	98	...	...	...	...	...	...	VI
88	88	88	92	90	93	83	80	85	89	87	91	...	...	...	VII
89	87	91	92	90	94	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
87	87	87	91	90	92	82	80	83	89	88	90	...	...	...	IX
.	.	.	.	.	.	96	99	93	98	98	97	...	...	...	X
...	...	...	66	62	71	...	...	...	66	62	71	...	...	...	XI
...	...	...	87	92	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
81	78	85	92	90	94	...	...	...	88	87	90	...	...	...	XIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
92	92	92	95	...	...	88	88	89	93	97	90	...	...	...	XV
.	.	.	.	.	.	97	97	97	98	97	98	...	...	...	XVI
59	59	58	62	60	64	55	55	55	59	58	59	...	...	...	XVII
...	...	...	91	...	...	83	84	82	91	91	90	...	...	...	XVIII
76	74	78	80	76	85	71	71	71	78	76	80	...	...	...	XIX
90	...	...	95	94	95	90	90	91	95	94	95	...	...	...	XX
96	95	96	...	...	...	...	...	...	98	98	99	...	...	...	XXI

*) Estimaciones nacionales.
 **) Estimaciones parciales del IEU.
 - Magnitud nula o insignificante
 .] Categoría no aplicable o inexistente
 ...] Datos no disponibles.

Cuadro 7
Participación en la enseñanza secundaria¹

Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL [%]			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA										Primer ciclo de secundaria			
				Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional						
	Año escolar finalizado en 2009		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
	Total	Varones	Niñas	2010	2010 ³		1999		2010		2010	2010		2010			
					Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total	Male	Female	IPS (H/M)	
África Subsahariana																	
1 Angola	34 ^y	26 ^y	45 ^y	12-17	2 716	300	43	850	41	11	363	33	39	45	34	0,76	
2 Benin	...	...	...	12-18	1 370	213	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Botswana	...	...	...	13-17	219	158	51	180** ^z	51** ^z	...	...	...	91 ^z	89 ^z	93 ^z	1,05 ^z
4 Burkina Faso	52	43	62	12-18	2 597	173	38	604	43	41	26	46	31	34	28	0,82	
5 Burundi	36	41	31	13-19	1 362	118**	44**	338	42	9	15	36	34	38	29	0,76	
6 Cabo Verde	89	86	93	12-17	70	46	51**	62	54	13	2	48	109	103	114	1,11	
7 Camerún	43 ^y	42 ^y	45	12-18	3 041	643**	45**	1 283**	45**	22 ^z	262**	37**	...	...	...	...
8 Chad	71	76	64	12-18	1 747	123	21	430	29	15	6	38	29	40	18	0,45	
9 Comoras	...	...	...	12-18	102	29	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Congo	68	69	67	12-18	597	173	41	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	46 ^y	47 ^y	45 ^y	12-18	3 098	592**	35**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12 Eritrea	82	82	82	12-18	777	115	41	248	43	5	1	45	44	49	39	0,80	
13 Etiopía	89	91	87	13-18	11 775	1 060	40	4 207	45	14	353	44	45	48	41	0,84	
14 Gabón	...	...	...	11-17	243	87	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambia	81**	80**	82**	13-18	230	...	...	124	49**	...	...	...	63	62	63	1,02
16 Ghana	91 ^y	91 ^y	92 ^y	12-18	3 646	1 024	44	2 148	46	15**	72	44	83	86	80	0,93	
17 Guinea	57 ^y	62	51	13-19	1 503	168**	26**	560** ^z	36	23 ^y	11** ^z	44** ^z	46 ^z	57 ^z	35 ^z	0,61 ^z	
18 Guinea-Bissau	...	...	...	13-17	167	26	35	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinea Ecuatorial	...	...	...	13-19	101	20	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	...	...	...	12-17	5 420	1 822	49	3 204 ^z	47 ^z	13 ^z	16 ^z	58 ^z	91 ^z	94 ^z	88 ^z	0,93 ^z
21 Lesotho	74**	75**	73	13-17	266	74	57	123	58	1,0	3	79	58	48	67	1,39	
22 Liberia	62 ^z	64 ^z	60	12-17	509	114	39	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	64	65	63	11-17	3 399	...	...	1 022** ^z	49** ^z	40** ^z	...	...	42 ^z	43 ^z	41 ^z	0,96 ^z
24 Malawi	77	78	76	12-17	2 155	556	41	692	47	...	-	...	40	41	39	0,94	
25 Malí	73	74	72	13-18	2 010	218	34	820	41	31	94	41	53	61	45	0,75	
26 Mauricio	70	65	76	11-17	148	104	49	133**	49**	54**	...	...	96	95	97	1,02
27 Mozambique	50	49	52	13-17	2 640	103	39	716	46	13	34	34	35	38	33	0,87	
28 Namibia	81 ^y	80 ^y	83 ^y	14-18	261	116	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
29 Níger	62	63	59	13-19	2 269	105	38	303	40	18	3	14	19	22	16	0,71	
30 Nigeria	...	...	...	12-17	20 560	3 845	47	9 057	46	22	...	...	47	49	44	0,89
31 República Centroafricana	44	43	45	12-18	685	70**	...	126	36	13	5	38	24	32	17	0,53	
32 República Democrática del Congo	80* ^x	83* ^x	76* ^x	12-17	9 238	1 235	34	3 484	36	16	687	33	48	58	37	0,65	
33 República Unida de Tanzania	41**	45**	37**	14-19	5 757	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 Rwanda	73	73	72	13-18	1 323	105	51	486	52	21	59	50	47	45	49	1,09	
35 Santo Tomé y Príncipe	68	65	70	12-16	20	...	...	12	53	3	0.3	47	82	76	88	1,17
36 Senegal	69	71	66	13-19	1 937	234	39	725	46	21	37	52	...	...	...	...
37 Seychelles	98	98	98	12-16	6	8	50	7	49	7	...	...	131	130	132	1,02
38 Sierra Leona	...	...	...	12-17	774	156	42	...	...	...	...	...	58	65	52	0,79
39 Somalia	...	...	...	12-17	1 200	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	...	...	...	14-18	4 973	4 239	53	4 688 ^z	51 ^z	3 ^z	269 ^z	43 ^z	96 ^z	96 ^z	97 ^z	1,01 ^z
41 Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42 Swazilandia	91	90	92	13-17	153	62	50	89	50	2	-	...	67	67	67	1,00	
43 Togo	70	73	67	12-18	949	232	29	...	...	...	...	...	62	...	...	...
44 Uganda	59	60	58	13-18	4 649	547	43	1 306**	46**	...	...	...	35**	37**	32**	0,87**
45 Zambia	66	65	68	14-18	1 451	...	...	...	...	...	...	...	72	76	68	0,90
46 Zimbabwe	...	...	...	13-18	1 949	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental																	
47 Alemania	99 ^x	99 ^x	99 ^x	10-18	7 417	8 185	48	7 664	47	8	1 557	39	101	102	100	0,99	
48 Andorra	...	...	...	12-17	5	...	...	4	48	2	0.4	50	88	90	86	0,96
49 Austria	100	100	100	10-17	752	748	48	744	48	10	294	44	102	102	102	1,00	
50 Bélgica	98 ^y	...	...	12-17	729	1 033	51	810 ^z	48 ^z	69 ^z	338 ^z	44 ^z	114 ^z	117 ^z	112 ^z	0,95 ^z
51 Canadá	...	...	...	12-17	2 582	2 512	49	2 668 ^y	48 ^y	7 ^y	y	y	99 ^y	100 ^y	99 ^y	0,98 ^y

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA												ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²					
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								1999			2010		
2010				1999				2010				1999			2010		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
22	28	16	0,56	13	15	11	0,75	31	37	25	0,69	...	...	...	172 ^z	19 ^z	153 ^z
...	...	...	...	22	31	14	0,44	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68** ^z	65** ^z	71** ^z	1,09** ^z	73	71	76	1,07	82** ^z	79** ^z	84** ^z	1,06** ^z	11**	7**	4**	5** ^z	3** ^z	2** ^z
10	12	7	0,60	9	11	7	0,62	23	25	20	0,78	918	443	475	873	418	455
13	16	10	0,59	11**	12**	10**	0,79**	25	29	21	0,72	...	...	...	...	...	...
67	57	77	1,35	68**	66**	69**	1,04**	88	80	95	1,20	...	...	...	2.8	1.3	1.5
...	...	...	...	26**	28**	24**	0,84**	42**	46**	38**	0,83**	...	...	...	...	...	...
18	26	9	0,36	10	16	4	0,26	25	35	15	0,42	549	235	314	...	...	...
...	...	...	...	30	33	27	0,81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	36	42	29	0,70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	23**	30**	16**	0,54**	...	...	...	...	934**	...	...	...	...	...
22	26	18	0,71	22	26	18	0,68	32	36	28	0,76	113	52	61	201	93	107
16	19	13	0,69	13	16	11	0,67	36	39	32	0,82	3 599	1 521	2 078	3 134**	1 417**	1 717**
...	...	...	...	48	52	44	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45**	48**	41**	0,85**	...	...	...	...	54**	56**	53**	0,95**	...	...	...	32**	16**	15**
39	41	36	0,87	40	44	36	0,81	58	61	55	0,91	507**	234**	273**	422**	206**	215**
26** ^z	34** ^z	18** ^z	0,53** ^z	14**	20**	7**	0,37**	38** ^z	48** ^z	28** ^z	0,59** ^z	507	215	292	445** ^z	187** ^z	258** ^z
...	...	...	...	19	24	13	0,55	...	...	...	...	42**	16**	26**	...	...	...
...	...	...	...	33	48	18	0,37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44 ^z	47 ^z	41 ^z	0,87 ^z	38	39	38	0,96	60 ^z	63 ^z	57 ^z	0,90 ^z	...	...	...	30** ^z	...	...
29	25	34	1,37	30	26	35	1,36	46	39	54	1,38	31**	22**	9**	40	23	17
...	...	...	...	31	38	24	0,65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15** ^z	16** ^z	14 ^z	0,87** ^z	...	...	...	...	31** ^z	32** ^z	30 ^z	0,94** ^z	...	...	...	...	...	...
15	17	13	0,74	38	45	32	0,70	32	34	31	0,91	68	...	...	319 ^z	160 ^z	159 ^z
24	30	18	0,62	14	19	10	0,54	39	46	33	0,71	...	...	...	557	243	314
85**	86**	84**	0,98**	76	76	75	0,98	89**	89**	89**	1,00**	14**	7**	7**	...	...	...
12	13	11	0,84	5	6	4	0,63	26	28	24	0,87	730**	310**	420**	606	256	350
...	...	...	...	57	54	61	1,12	...	...	...	...	18**	11**	7**	...	...	...
4	6	2	0,44	7	9	5	0,59	13	16	11	0,66	787	375	412	1 011** ^y	481** ^y	530** ^y
41	44	38	0,87	23	24	22	0,91	44	47	41	0,88	...	...	...	...	...	...
9	11	7	0,63	12**	...	...	...	18	23	13	0,55	...	...	...	224**	88**	136**
32	42	22	0,52	19	25	13	0,53	38	48	28	0,58	...	...	...	...	...	...
...
23	23	22	0,96	10	10	10	1,01	36	35	37	1,05	...	...	...	...	...	...
23	23	24	1,06	...	...	...	...	59	55	63	1,15	...	...	...	0,5**	0,4**	0,2**
...	...	...	...	16	19	12	0,65	37	40	35	0,88	...	...	...	...	...	...
104	95	115	1,21	105	103	107	1,04	119	114	125	1,09	0,05	...	...	0,1 ^z	...	...
...	...	...	...	28	33**	22**	0,68**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
92 ^z	89 ^z	95 ^z	1,08 ^z	88	83	94	1,13	94 ^z	92 ^z	96 ^z	1,05 ^z	161**	89**	72**	...	...	...
...
45	45	45	0,99	44	44	44	1,00	58	58	58	1,00	20	10	10	30	14	15
...	...	...	...	31	45	18	0,40	...	...	...	...	135	27	107	...	...	...
13**	15**	11**	0,75**	16	19	14	0,76	28**	30**	26**	0,85**	...	...	...	650**	305**	344**
...
...
107	114	100	0,88	98	99	97	0,98	103	106	100	0,95	...	...	...	...	...	...
84	74	94	1,27	...	...	...	...	87	85	89	1,05	...	...	...	0,5	0,2	0,2
96	99	92	0,93	98	100	95	0,95	99	101	97	0,96	...	...	...	...	...	...
109 ^z	110 ^z	107 ^z	0,98 ^z	141	136	146	1,07	111 ^z	112 ^z	109 ^z	0,97 ^z	...	...	...	...	...	...
102 ^y	104 ^y	101 ^y	0,98 ^y	103	102	104	1,02	101 ^y	102 ^y	100 ^y	0,98 ^y	...	...	...	...	...	...

Cuadro 7 (continuación)

Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL [%]			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA										Primer ciclo de secundaria			
	Año escolar finalizado en 2009			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Año escolar finalizado en				
	Total	Varones	Niñas			1999		2010			Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en		2010			
				2010	2010 ³	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	2010	2010		Total	Male	Female	IPS (H/M)	
											Total (en miles)	% Mujeres					
52	Chipre ⁵	100	100	100	12-17	64*	63	49	64	49	17	4	16	102	102	102	1,00
53	Dinamarca	99 ^y	99 ^y	100	13-18	425	422	50	493 ^z	49 ^z	14 ^z	128 ^z	44 ^z	116 ^z	115 ^z	117 ^z	1,02 ^z
54	España	94	93	95	12-17	2 554	3 299	50	3 185	49	28	533	47	120	121	120	0,99
55	Estados Unidos de América	...	...	...	12-17	25 190	22 445	...	24 193	49	8	.	.	103	102	103	1,01
56	Finlandia	100	100	100	13-18	397	480	51	427	50	8	131	47	99	100	99	0,99
57	Francia	...	...	...	11-17	5 189	5 955	49	5 873	49	26	1 173	44	110	110	110	0,99
58	Grecia	...	...	...	12-17	655	771	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	Irlanda	...	...	...	13-17	278	346	50	336	50	0.7	63	53	110	109	110	1,01
60	Islandia	100 ^y	100 ^y	100 ^y	13-19	33	32	50	35 ^z	50 ^z	12 ^z	7 ^z	42 ^z	97 ^z	96 ^z	97 ^z	1,01 ^z
61	Israel	99 ^y	99 ^y	99 ^y	12-17	694	629	49	694 ^z	49 ^z	.	129 ^z	44 ^z	94 ^z	93 ^z	95 ^z	1,02 ^z
62	Italia	100	100	100	11-18	4 608	4 450	49	4 626	48	8	1 709	40	107	107	106	0,99
63	Luxemburgo	...	...	...	12-18	42	33	50	39 ^y	50 ^y	18 ^y	12 ^y	48 ^y	110 ^y	111 ^y	110 ^y	1,00 ^y
64	Malta	99 ^x	99 ^x	99 ^x	11-17	37	38	45	37	46	29	6	34	103	105	100	0,95
65	Monaco ²	...	...	...	11-17	...	3	51	3	49	22	0.5	45	...	...	...	...
66	Noruega	100	100	100	13-18	392	378	49	435	48	8	131	41	98	98	98	1,00
67	Países Bajos	...	...	...	12-17	1 214	1 365	48	1 475	48	...	698	46	127	130	124	0,95
68	Portugal	...	...	...	12-17	661	847	51	710 ^z	50 ^z	16 ^z	177 ^z	43 ^z	116 ^z	118 ^z	114 ^z	0,97 ^z
69	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	...	...	...	11-17	5 258	5 202	49	5 430 ^z	49 ^z	27 ^z	680 ^z	48 ^z	109 ^z	111 ^z	108 ^z	0,97 ^z
70	San Marino ⁹	100	100	99	11-18	2**	1.0	49	2	48	.	0.5	32	99**	99**	99**	1,00**
71	Suecia	100	100	100	13-18	737	946	54	731	48	17	235	44	97	97	97	0,99
72	Suiza	99	...	...	13-19	634	544	47	605	48	7	209	42	108	107	110	1,03
América Latina y el Caribe																	
73	Anguila ^a	95	...	...	12-16	...	1.1**	57**	1.0	50	.	0.0	25	...	...	...	...
74	Antigua y Barbuda	77	...	...	12-16	8	5	50	8	51	18	0.6	48	122	130	114	0,87
75	Antillas Neerlandesas	...	...	...	12-17	15	15	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	Argentina	96 ^y	96 ^y	97 ^y	12-17	4 096	3 344	50	3 637 ^z	52 ^z	28 ^z	287 ^z	38 ^z	109 ^z	107 ^z	112 ^z	1,05 ^z
77	Aruba	97 ^y	99 ^y	96 ^y	12-16	8	6	51	7	50	92	1	37	106	111	102	0,92
78	Bahamas	98	99	98	11-16	36	27	49	34	51	30	.	.	101	100	103	1,03
79	Barbados	99 ^x	...	...	11-15	19	22	51	19*	50*	6*	.	.	99*	97*	101*	1,04*
80	Belice ⁴	92	89	94	11-16	...	22	51	33	52	63	1	50	...	...	...	...
81	Bermudas	...	...	...	11-17	6	5	51	4	53	45	.	.	87	81	93	1,15
82	Bolivia (Estado Plurinacional de)	90 ^y	89 ^y	91	12-17	1 331	830	48	1 061 ^z	49 ^z	13 ^z	.	.	94 ^z	95 ^z	93 ^z	0,98 ^z
83	Brasil ⁴	...	...	...	11-17	...	24 983	52	23 539	51	14	1 324	57	...	...	...	...
84	Chile	91*	84**x	98**x	12-17	1 699	1 305	50	1 528 ^z	50 ^z	57 ^z	358 ^z	48 ^z	100 ^z	101 ^z	99 ^z	0,98 ^z
85	Colombia	97	97	96	11-16	5 271	3 589	52	5 080	51	21	386	54	105	102	108	1,06
86	Costa Rica	91	93	89	12-16	415	255	51	414	50	10	62	50	116	116	117	1,01
87	Cuba	98	98	99	12-17	905	740	50	798	48	.	215	38	96	98	95	0,97
88	Dominica	96	97	94	12-16	7	7	57	7	51	29	0.2	58	108	111	106	0,95
89	Ecuador	...	...	...	12-17	1 684	904	50	1 243**y	50**y	33**y	277**y	52**y	85**y	85**y	84**y	0,99**y
90	El Salvador	95	95	94	13-18	888	406	49	577	50	16	105	52	86	86	86	1,00
91	Granada	80 ^y	76 ^y	85 ^y	12-16	11	...	...	12	50	62	0.5	32	121	125	117	0,94
92	Guatemala	91*	93*	90*	13-17	1 679	435	45	983	48	67	269	51	65	68	62	0,90
93	Guyana	95	93	97	12-16	89	66	50	81	51	6	5	43	99	95	103	1,09
94	Haití	...	...	...	12-18	1 569	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	...	...	...	12-16	892	...	...	655	54	25	...	...	75	70	80	1,14
96	Islas Caimán	97*	...	...	11-16	4	2	48	3 ^y	52 ^y	29 ^y	.	.	85 ^y	81 ^y	89 ^y	1,10 ^y
97	Islas Turcas y Caicos ³	...	...	...	12-16	...	1	51	2 ^z	52 ^z	...	.	.	...	...	...	...
98	Islas Vírgenes Británicas ⁵	...	...	...	12-16	2*	2	47	2	50	17	0.4	40	116	118	113	0,96
99	Jamaica	91	92	91	12-16	286	231	50**	265	50	6	.	.	91	92	91	0,98
100	México	95	95	94	12-17	13 158	8 722	50	11 682	51	14	1 870	56	117	113	122	1,08
101	Montserrat ⁹	...	...	...	12-16	...	0.3	47	0.4 ^z	48 ^z	.	.	.	...	...	...	...
102	Nicaragua	...	...	...	12-16	670	321**	54**	465	52	22	7	60	80	78	81	1,04
103	Panamá	97	98	96	12-17	383	230	51	284	51	16	45	49	93	92	94	1,02

Cuadro 7

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA												ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²					
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								1999			2010		
2010				1999				2010				1999			2010		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
96	95	96	1,01	93	92	95	1,03	99	99	99	1,00	1,1	0,5	0,6	0,1	...	...
119 ^z	118 ^z	120 ^z	1,02 ^z	125	122	128	1,05	117 ^z	116 ^z	119 ^z	1,02 ^z	...	...	...	1,6	1,0	0,6
133	128	138	1,08	109	106	112	1,06	125	123	126	1,02	38	21	17	5	...	...
90	89	91	1,01	94	...	...	...	96	96	97	1,01	462	...	...	122	...	...
115	110	121	1,09	121	116	126	1,09	108	105	110	1,05	0,2	...	...	4	2	2
117	116	119	1,03	109	109	109	1,00	113	113	114	1,01	95	54	40	2	...	...
...	...	...	...	91	89	93	1,04	...	...	...	...	40	23	17	...	...	...
138	132	145	1,10	106	102	109	1,06	121	118	124	1,05	3	2	0,2	0,7	...	...
115 ^z	113 ^z	118 ^z	1,04 ^z	109	106	112	1,05	107 ^z	106 ^z	109 ^z	1,03 ^z	0,7	0,5	0,3	0,4 ^z	0,2 ^z	0,2 ^z
110 ^z	109 ^z	111 ^z	1,02 ^z	100	101	100	0,99	102 ^z	101 ^z	103 ^z	1,02 ^z	4	...	...	0,8 ^z	...	...
97	98	96	0,99	92	93	92	0,99	100	101	100	0,99	14	...	...	9	...	...
88 ^y	85 ^y	90 ^y	1,05 ^y	98	95	100	1,05	98 ^y	96 ^y	99 ^y	1,02 ^y	1,0	0,6	0,4	0,5 ^y	0,3 ^y	0,2 ^y
97	110	84	0,76	89	95	81	0,85	101	107	95	0,89	...	...	...	1,2	0,5	0,7
...
124	126	122	0,97	119	118	121	1,02	111	112	110	0,98	3	2	2	4	2	2
116	114	118	1,03	123	126	121	0,96	121	122	121	0,99	0,7	...	...	15	9	6
98 ^z	92 ^z	103 ^z	1,12 ^z	103	99	107	1,08	107 ^z	105 ^z	109 ^z	1,04 ^z	0,3	...	...	...	...	...
96 ^z	94 ^z	100 ^z	1,06 ^z	101	100	101	1,01	102 ^z	101 ^z	103 ^z	1,02 ^z	20	8	12	4 ^z	...	...
...
96**	95**	98**	1,03**	...	...	...	...	97**	96**	98**	1,02**	...	...	...	...	...	...
101	102	100	0,99	156	139	175	1,26	99	100	99	0,99	3	2	1	27	15	12
86	89	82	0,92	96	99	92	0,93	95	97	94	0,97	7	4	3	13	7	6
...	...	...	...	107**	108**	106**	0,98**	...	...	...	...	0,0**	...	...	0,2** ^y	0,1** ^y	0,1** ^y
80	65	95	1,45	79	82	76	0,92	105	105	106	1,01	0,1**	...	...	0,1	...	...
...	...	...	...	91	84	97	1,15	...	...	...	...	0,1	...	...	...	...	...
68 ^z	60 ^z	76 ^z	1,26 ^z	85	83	87	1,05	89 ^z	83 ^z	94 ^z	1,12 ^z	...	...	...	35 ^z	...	...
79	75	82	1,10	99	96	102	1,06	90	89	90	1,01	0,0	...	...	0,4 ^z	0,2 ^z	0,2 ^z
90	87	94	1,08	78	78	77	0,99	96	93	98	1,05	1,4	0,6	0,8	1,1	0,7	0,4
103*	95*	111*	1,17*	108	103	115	1,12	101*	96*	105*	1,09*	0,4**	...	...	1,2*	0,9*	0,3*
50	48	52	1,09	62	60	64	1,07	...	...	...	...	3**	2**	2**	...	...	...
72	66	79	1,21	79	77	82	1,07	79	72	85	1,18	...	...	...	0,2**	0,2**	0,1**
73 ^z	73 ^z	73 ^z	1,01 ^z	77	80	74	0,93	80 ^z	81 ^z	80 ^z	0,99 ^z	19**	4**	15**	...	...	...
...	...	...	...	99	94	104	1,11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82 ^z	80 ^z	85 ^z	1,06 ^z	79	78	81	1,04	88 ^z	87 ^z	89 ^z	1,03 ^z	...	...	...	30 ^z	14 ^z	16 ^z
80	73	87	1,19	73	69	77	1,11	96	92	101	1,10	...	...	...	221	121	100
75	69	82	1,18	62	59	65	1,10	100	97	103	1,06	...	...	...	...	...	...
84	84	85	1,00	80	77	82	1,06	90	91	90	0,99	18	11	7	14	6	8
84	71	99	1,39	100	86	115	1,33	98	94	103	1,09	0,4**	...	...	...	...	...
65** ^y	62** ^y	67** ^y	1,09** ^y	57	56	57	1,03	75** ^y	74** ^y	76** ^y	1,03** ^y	229	113	115	...	...	...
44	43	45	1,05	53	53	52	0,98	65	65	65	1,01	...	...	...	41	20	21
89	80	99	1,25	...	...	...	...	108	106	109	1,03	...	...	...	0,5 ^y	...	...
48	48	48	1,00	33	36	30	0,84	59	61	57	0,93	352**	143**	209**	233	93	140
78	73	83	1,14	88	89	88	0,99	91	87	96	1,11	...	...	...	5** ^z	3** ^z	2** ^z
...
71	60	83	1,39	...	...	...	...	73	66	81	1,23	...	...	...	...	...	...
82 ^y	75 ^y	88 ^y	1,17 ^y	99	101	97	0,96	83 ^y	78 ^y	88 ^y	1,13 ^y	0,1**	0,1**	0,1**	0,3 ^y	0,1 ^y	0,1 ^y
...
82	74	90	1,22	99	103	94	0,91	102	100	104	1,03	0,05**	...	...	...	...	...
95	90	100	1,11	88**	88**	88**	1,01**	93	91	94	1,03	8**	4**	4**	23	11	12
61	59	63	1,05	70	70	70	1,01	89	86	92	1,07	903**	385**	518**	272	142	130
...	...	...	...	183	212	158	0,75	...	...	...	...	0,02	...	...	...	...	...
54	49	60	1,23	52**	47**	56**	1,18**	69	66	73	1,10	...	...	...	69	36	33
54	50	59	1,17	67	65	69	1,07	74	72	77	1,07	35**	18**	18**	14	8	7

Cuadro 7 (continuación)

Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL [%]			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA										Primer ciclo de secundaria			
	Año escolar finalizado en 2009			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Año escolar finalizado en				
	Total	Varones	Niñas			1999		2010			Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en		2010			
				2010	2010 ³	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	2010	2010		Total	Male	Female	IPS (H/M)	
											Total (en miles)	% Mujeres					
104	Paraguay	89 ¹	89 ¹	89 ¹	12-17	827	425	50	549 ²	50 ²	22 ²	56 ²	50 ²	78 ²	77 ²	79 ²	1,03 ²
105	Perú	94	95	93	12-16	2 901	2 278	48	2 651	49	24	.	.	101	102	99	0,97
106	República Dominicana	86	82	90	12-17	1 183	611	55	905	52	22	38	62	90	88	91	1,03
107	Saint Kitts y Nevis	95*	...	...	12-16	4	5	50	4	49	4	.	.	100	103	97	0,95
108	San Vicente y las Granadinas	93*	...	...	12-16	11	10**	57**	11	50	24	.	...	119	123	114	0,93
109	Santa Lucía	93	92	95	12-16	17	12	56	16	49	3	0.1	19	98	101	96	0,95
110	Suriname	47 ¹	40 ¹	53 ¹	12-18	64	42	53	47 ²	54 ²	18 ²	22 ²	47 ²	89 ²	85 ²	93 ²	1,09 ²
111	Trinidad y Tobago	88*	87*	89*	12-16	97	117	52	95** ¹	51** ¹	...	...	...	92* ¹	90* ¹	94* ¹	1,05* ¹
112	Uruguay	81 ¹	75 ¹	87 ¹	12-17	318	284	53	288 ²	...	14 ²	48 ²	...	113 ²	...	...	...
113	Venezuela (República Bolivariana del)	97	96	97	12-16	2 733	1 439	54	2 255	51	29	122	50	90	87	92	1,06
Asia Central																	
114	Armenia	99*	100*	98	10-16	306	347	...	281	48	1	6	25	96	95	97	1,02
115	Azerbaián ⁵⁷	98	98	99	10-17	1 255*	929	49	1 063	47	13	176	51	92	93	91	0,97
116	Georgia	100	100	100	12-17	371	442	49	342 ²	...	6 ²	5 ²	...	93 ²	95 ²	90 ²	0,95 ²
117	Kazajistán	100	100	100	11-17	1 767	1 966	49	1 680	48	0,9	113	30	106	106	106	1,00
118	Kirguistán	99	100	99	11-17	791	633	50	664*	49*	1*	23*	27*	94	94	93	0,99
119	Mongolia	97*	96*	98*	11-16	309	205	55	276	51	7	28	47	89	87	91	1,04
120	Tayikistán	98	99	98	11-17	1 183	769	46	1 032	46	7	22	15	98	101	94	0,92
121	Turkmenistán	...	...	...	10-16	711	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	Uzbekistán	99	100	98	11-17	4 247	3 411	49	4 370	49	.	1 623	48	95	96	94	0,98
Asia Meridional y Occidental																	
123	Afganistán	...	...	...	13-18	4 489	362	-	2 044	32	...	...	...	62	79	43	0,54
124	Bangladesh	...	...	...	11-17	22 189	9 912	49	11 395	52	95	433	21	66	59	74	1,25
125	Bhután	96	95	97	13-18	91	20	44	63	50	11	-	.	84	80	88	1,09
126	India	81*	81*	81*	11-17	170 352	67 090	39	107 687	46	...	...	...	81	83	79	0,95
127	Irán (República Islámica del)	97 ¹	96 ¹	97 ¹	11-17	8 934	9 727	47	8 120	45	7 ¹	795	34	98	100	95	0,95
128	Maldivas	86 ¹	84 ¹	89 ¹	13-17	35	15	51	...	...	...	...	...	128	123	133	1,08
129	Nepal ⁴	81*	81*	81*	10-16	...	1 265	40	2 305 ¹	47 ¹	14 ¹	15 ¹	...	...	...	...	...
130	Pakistán	74	73	74	10-16	28 293	...	...	9 685	42	32	412	42	44	50	39	0,77
131	Sri Lanka	96 ¹	95 ¹	97 ¹	10-17	2 519	...	...	...	...	...	...	...	103	105	102	0,97
Asia Oriental y el Pacífico																	
132	Australia ⁸	...	...	...	12-17	1 739	2 491	49	2 282	47	33	749	42	113	115	111	0,97
133	Brunei Darussalam	100	99	100	12-18	44	34	51	49	49	14	4	41	79	79	80	1,01
134	Camboya	80	80	81	12-17	2 056	316	34	949**	46**	...	...	...	60	61	58	0,95
135	China	...	...	...	12-17	122 223	77 436	...	99 218	47	10	20 419	45	92	89	94	1,06
136	Fiji	96 ¹	95 ¹	97	12-18	113	98	51	98 ²	51 ²	92 ¹	2 ²	31 ²	100	97	102 ²	1,05 ²
137	Filipinas	98 ¹	99 ¹	97	12-15	8 088	5 117	51	6 767 ²	51 ²	20 ²	2 ²	2 ²	88 ²	85 ²	90 ²	1,05 ²
138	Indonesia	92 ¹	91 ¹	93	13-18	25 891	14 264**	48**	19 976	49	42	3 319	42	92	91	93	1,02
139	Islas Cook ³	99	99	100	11-17	2*	2	50	2	52	14	.	.	98	93	103	1,11
140	Islas Marshall	91 ¹	92 ¹	90 ¹	12-17	5	6	50	5 ²	50 ²	21 ²	...	...	110	109	112 ²	1,03 ²
141	Islas Salomón	...	...	...	12-18	82	17	41	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón	...	...	...	12-17	7 139	8 959	49	7 296	49	19	859	43	103	103	103	1,00
143	Kiribati	...	...	...	12-17	14	7	54	12 ¹	51 ¹	...	...	...	99	97	101 ¹	1,04 ¹
144	Macao, China	93	92	95	12-17	41	32	51	38	49	95	1	44	110	115	105	0,91
145	Malasia ⁴	100 ¹	100 ¹	99 ¹	12-18	3 786	2 177	51	2 546 ²	51 ²	3 ²	158 ²	43 ²	91	90	92 ²	1,02 ²
146	Micronesia (Estados Federados de)	...	...	...	12-17	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Myanmar	77	77	77	10-15	5 256	2 059	50	2 852	51	-	-	.	62	61	64	1,05
148	Nauru ⁵	...	...	...	12-17	1*	0,7	54	0,8	51 ¹	...	...	...	...	...	...	...
149	Niue ⁵	...	...	...	11-16	0,2*	0,3	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Nueva Zelanda	...	...	...	11-17	430	437	50	512	50	19	79	49	104	105	104	0,99
151	Palau ⁵	...	...	...	11-17	2*	2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	Papua Nueva Guinea	...	...	...	13-18	884	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 7

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA												ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²					
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Año escolar finalizado en 1999			Año escolar finalizado en 2010		
Año escolar finalizado en 2010				Año escolar finalizado en 1999				Año escolar finalizado en 2010				1999			2010		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
56 ^z	54 ^z	58 ^z	1,08 ^z	58	57	59	1,04	67 ^z	65 ^z	68 ^z	1,05 ^z	71	33	38	53 ^z	26 ^z	27 ^z
77	77	78	1,02	83	86	81	0,94	91	92	91	0,98	62**	20**	42**	36	19	17
70	64	76	1,19	56	50	62	1,24	76	72	81	1,12	69	37	32	37	16	21
93	90	97	1,07	97	95	99	1,04	97	98	97	0,99	0,0**	...	...	0,08*	0,06*	0,04*
91	81	101	1,24	82**	71**	95**	1,34**	107	106	109	1,02	1,2**	0,9**	0,3**	0,2 ^y	...	...
93	91	96	1,05	71	62	79	1,26	96	97	96	0,99	3**	2**	1**	0,7**	0,3**	0,5**
56 ^z	43	69 ^z	1,59 ^z	73	67	80	1,19	75 ^z	67 ^z	83 ^z	1,23 ^z	2****	...	...	8** ^z	4** ^z	4** ^z
87** ^y	84** ^y	91** ^y	1,09** ^y	78	74	81	1,09	90** ^y	87** ^y	93** ^y	1,07** ^y	11**	6**	5**	7	4	3
68 ^z	61 ^z	75 ^z	1,24 ^z	92	85	100	1,17	90 ^z	...	...	...	...	...	...	13 ^y	7 ^y	6 ^y
71	66	77	1,18	57	51	63	1,22	83	79	86	1,10	397	218	179	135	79	56
85	83	86	1,04	92	...	...	...	92	91	93	1,02	...	...	...	...	...	...
75	75	75	0,99	78	79	78	0,99	85	85	84	...	119*	59*	60*	...	...	...
81 ^z	...	...	...	79	80	78	0,98	86 ^z	...	...	...	...	...	...	14	...	...
87	91	82	0,91	93	93	93	1,00	100	101	98	0,97	...	...	...	0,1	...	...
62*	62*	61*	0,98*	83	82	84	1,02	84*	85*	83*	0,99*	...	...	...	45*	22*	23*
90	84	96	1,13	61	54	68	1,26	89	86	92	1,07	57**	36**	20**	...	...	...
61	73	49	0,67	75	80	69	0,86	87	93	81	0,87	194	90	104	31	...	...
...
129	131	128	0,97	86	87	86	0,98	106	107	104	0,98	...	...	...	114 ^z	47 ^z	67 ^z
27	38	16	0,42	11	22	-	-	46	60	30	0,51	...	...	...	...	...	...
40	40	40	0,99	47	47	47	0,99	51	48	55	1,13	...	...	...	1978*	1 415*	563*
44	47	41	0,87	37	41	33	0,80	70	69	71	1,04	13	6	7	9	5	3
50	53	47	0,88	43	51	36	0,70	63	66	60	0,92	...	...	...	...	...	...
87	96	77	0,80	79	82	76	0,93	91	98	84	0,86	...	...	...	88	...	...
...	...	...	...	41	40	43	1,08	...	...	...	...	2,0	1,1	0,9	...	...	...
...	...	...	...	34	39	28	0,70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
26	30	22	0,74	...	...	...	...	34	39	29	0,76	...	...	...	7 207	3 342	3 865
...
167	172	161	0,93	157	157	157	1,00	131	135	128	0,95	...	...	...	20	11	10
132	129	135	1,04	88	85	92	1,09	110	108	112	1,03	...	...	...	0,5**	...	...
...	...	...	...	16	20	11	0,53	46**	49**	44**	0,90**	947	463	484	...	...	...
71	71	72	1,02	61	...	...	...	81	80	83	1,04	...	...	...	...	...	...
69 ^z	64 ^z	75 ^z	1,18 ^z	78	74	83	1,11	86 ^z	83 ^z	91 ^z	1,09 ^z	3**	...	...	2** ^z	...	...
76 ^z	69 ^z	83 ^z	1,20 ^z	74	71	78	1,10	85 ^z	82 ^z	88 ^z	1,08 ^z	1 262	675	587	332 ^z	202 ^z	130 ^z
63	63	62	0,98	53**	54**	51**	0,95**	77	77	77	1,00	4 795**	2 377**	2 418**	1 815	943	872
62	52	73	1,40	60	58	63	1,08	82	75	89	1,20	0,01	...	...	0,1	...	...
92 ^z	90 ^z	93 ^z	1,03 ^z	68	66	70	1,06	99 ^z	97 ^z	100 ^z	1,03 ^z	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	26	29	22	0,76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	102	102	1,00	101	101	102	1,01	102	102	102	1,00	3	...	...	0,1	...	...
72 ^y	65 ^y	79 ^y	1,21 ^y	59	53	65	1,23	86 ^y	81 ^y	90 ^y	1,11 ^y	...	...	...	...	...	...
78	80	77	0,96	80	78	82	1,05	92	96	89	0,93	1,8	0,8	1,0	2,0	0,9	1,1
50 ^z	46 ^z	54 ^z	1,16 ^z	66	64	69	1,08	68 ^z	66 ^z	71 ^z	1,07 ^z	98	57	40	159 ^z	91 ^z	68 ^z
...
38	36	41	1,13	36	36	36	1,00	54	53	56	1,06	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	47	43	51	1,17	63 ^y	58 ^y	69 ^y	1,20 ^y	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	98	93	103	1,10	...	...	...	...	0,01	0,00	0,01	...	...	...
137	131	145	1,11	111	108	114	1,05	119	116	122	1,05	...	...	...	0,8	...	...
...	...	...	...	101	98	105	1,07	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...

Cuadro 7 (continuación)

Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL [%]			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA										Primer ciclo de secundaria			
	Año escolar finalizado en 2009			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Año escolar finalizado en				
	Total	Varones	Niñas			1999		2010			Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en		2010			
				2010	2010 ³	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	2010	2010		Total	Male	Female	IPS (H/M)	
											Total (en miles)	% Mujeres					
153	República de Corea	100 ^y	100 ^y	100	12-17	4 069	4 177	48	3 951	47	32	466	45	100	100	99	0,99
154	República Democrática Popular Lao	79 ^a	80 ^a	77 ^a	11-16	923	240	40	435	45	3	1	43	55	60	50	0,84
155	República Popular Democrática de Corea	...	...	...	10-15	2 499	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Samoa	99	99	99	11-17	31	22	50	26	51	...	...	...	105	105	105	1,00
157	Singapur ^d	89 ^y	86 ^y	92 ^y	12-15	...	...	...	232 ^z	48 ^z	6 ^z	27 ^z	35 ^z	...	...	...	...
158	Tailandia	...	...	...	12-17	6 225	4 072	49**	4 893	51	16	757	43	92	92	93	1,02
159	Timor-Leste	86	84	87	12-17	180	40**	...	102	49	26	6	44	63	62	64	1,03
160	Tokelau ⁵	...	...	...	11-15	0,1*	0,2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	Tonga	...	...	...	11-16	14	15	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Tuvalu ⁵	...	...	...	12-17	1*	0,9	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Vanuatu	79	79	79	12-18	37	9	45	20	49	...	2	39	65	63	66	1,05
164	Viet Nam	...	...	...	11-17	11 395	7 401	47	8 800	51	...	700	54	88	87	90	1,04
Estados Árabes																	
165	Arabia Saudita	94** ^y	91** ^y	97** ^y	12-17	3 019	...	...	3 036	48	12	-	...	106	107	106	0,99
166	Argelia	91 ^a	90 ^a	92 ^a	11-17	4 667	...	...	4 585 ^z	49 ^z	0,1 ^z	446 ^z	35 ^z	133 ^z	138 ^z	127 ^z	0,92 ^z
167	Bahrein ^d	99 ^y	98 ^y	99 ^y	12-17	...	59	51	80	50	21	6	13	...	...	...	...
168	Djibouti	66 ^y	67 ^y	64 ^y	11-17	142	16	42	51	44	10	2	41	44	49	40	0,82
169	Egipto	...	...	...	12-17	9 444	7 671	47**	6 846	48	...	1 263**	43**	94	95	93	0,98
170	Emiratos Árabes Unidos ^d	96	94	99	11-17	...	202	50	337**	50**	56**	...	...	...	...	...	...
171	Iraq	...	...	...	12-17	4 203	1 105	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania	99** ^x	99** ^x	99	12-17	816	579	49	710	50	19	...	...	94	93	95	1,02
173	Kuwait ^d	99	99	99	11-17	...	235	49**	258	50	32	...	...	...	...	...	...
174	Libano	88	84	91	12-17	471	389	52**	383	52	60	57	42	90	86	94	1,10
175	Libia	...	...	...	12-17	654	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176	Marruecos	82	84	80	12-17	3 756	1 470	43	...	...	...	...	...	82**	90**	73**	0,82**
177	Mauritania	34 ^y	38 ^y	31 ^y	12-17	456	63**	42**	111**	45**	27**	...	...	26**	27**	24**	0,87**
178	Omán	...	...	...	12-17	306	229	49	322 ^z	48 ^z	8 ^z	...	...	108 ^z	111 ^z	105 ^z	0,95 ^z
179	Palestina	97	96	98	10-17	827	444	50	711	51	5	9	35	88	87	90	1,04
180	Qatar	99 ^y	99 ^y	99 ^y	12-17	74	44	49	69	49	39	0,6	...	101	100	103	1,03
181	República Árabe Siria	95	94	95	10-17	3 774	1 030	47	2 732	49	4	106	40	92	93	91	0,98
182	Sudán (antes de la secesión)	94** ^y	96** ^y	92** ^y	12-16	4 840	966**	...	1 837 ^z	46 ^z	12 ^z	28 ^z	24 ^z	54 ^z	59 ^z	49 ^z	0,83 ^z
183	Túnez	84 ^y	81 ^y	87 ^y	12-18	1 287	1 059	49	1 202 ^z	50** ^z	4** ^z	143 ^z	35** ^z	116 ^z	119 ^z	113 ^z	0,96 ^z
184	Yemen	...	...	...	12-17	3 542	1 042	26	1 562**	37**	...	...	...	54	65	42	0,64
Europa Central y Oriental																	
185	Albania	97	97	97	11-17	400	364	48	356	48	6	20	31	95	94	95	1,01
186	Belarrús	99	...	...	10-16	721	978	50	...	...	...	...	...	96	96	95	0,99
187	Bosnia y Herzegovina	84	84	83	10-17	354	...	...	323	49	2	109	45	99	98	99	1,00
188	Bulgaria	98	98	98	11-18	599	700	48	532	48	1	160	39	83	86	80	0,94
189	Croacia	100	100	99	11-18	406	416	49	389	50	1	144	49	105	103	106	1,03
190	Eslovaquia	97	98	97	10-18	608	674	50	550	49	10	195	45	92	93	91	0,98
191	Eslovenia	99 ^y	99 ^y	98 ^y	12-18	142	220	49	142 ^z	49 ^z	1 ^z	51 ^z	41 ^z	96 ^z	96 ^z	96 ^z	1,00 ^z
192	Estonia	99 ^y	99 ^y	98 ^y	13-18	89	116	50	100 ^z	49 ^z	3 ^z	19 ^z	34 ^z	105 ^z	107 ^z	102 ^z	0,95 ^z
193	Federación de Rusia	100 ^y	...	...	11-17	10 141	15 863	...	9 614 ^z	48 ^z	0,7 ^z	1 557 ^z	37 ^z	90 ^z	89 ^z	91 ^z	1,01 ^z
194	Hungría	98 ^y	97 ^y	98 ^y	11-18	904	1 007	49	913 ^z	49 ^z	12 ^z	131 ^z	38 ^z	99 ^z	100 ^z	97 ^z	0,97 ^z
195	la ex República Yugoslava de Macedonia	99 ^y	98 ^y	99 ^y	11-18	235	219	48	197	48	1	58	44	90	90	90	1,00
196	Letonia	96	94	98	13-18	155	255	50	147	49	1	35	39	95	97	92	0,94
197	Lituania	99	99	99	11-18	347	407	49	343	48	1	38	33	96	98	94	0,97
198	Montenegro	...	...	...	11-18	67	...	...	70	49	0,2	22	46	114	115	114	0,99
199	Polonia	99 ^y	99 ^y	98 ^y	13-18	2 930	3 984	49	2 958 ^z	49 ^z	4 ^z	816 ^z	37 ^z	97 ^z	98 ^z	96 ^z	0,98 ^z
200	República Checa	99 ^y	99 ^y	99 ^y	11-18	927	928	50	868 ^z	49 ^z	8 ^z	341 ^z	45 ^z	93 ^z	93 ^z	92 ^z	0,99 ^z
201	República de Moldova ^{5a}	98 ^y	99 ^y	98 ^y	11-17	350*	415	50	308	50	1	36	42	89	89	88	...
202	Rumania	98	98	97	11-18	1 875	2 218	49	1 822	48	2	608	43	96	97	96	0,99

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA												ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²					
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								1999			2010		
2010				1999				2010				1999			2010		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
94	95	94	0,98	100	100	99	1,00	97	98	96	0,99	77	44	33	9**	...	...
32	35	29	0,82	33	39	27	0,70	47	51	43	0,83	97	36	62	174	76	97
...
76	68	85	1,24	80	76	84	1,11	85	79	91	1,14	0,8	0,5	0,3	...	...	...
...
67	61	72	1,18	62	63**	62**	0,98**	79	76	82	1,08	...	...	...	286 ²	157 ²	128 ²
49	49	48	0,98	34**	...	...	...	56	56	56	1,01	...	...	...	34	17	17
...	...	...	...	92	92	93	1,01*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	106	99	113	1,14	...	...	...	...	0,3	...	...	...	...	...
...	...	...	...	80	76	84	1,10*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	42	39	0,93	30	32	28	0,88	55	54	55	1,02	5**	2**	3**	...	...	...
65	60	71	1,17	61	64	58	0,90	77	74	81	1,09	1 221**	...	...	...	...	...
95	100	90	0,90	...	...	...	...	101	103	98	0,95	...	...	...	96	69	28
50 ²	42 ²	59 ²	1,42 ²	...	...	...	...	95 ²	94 ²	96 ²	1,02 ²	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	96	92	101	1,10	...	...	...	...	0,3	...	...	...	...	...
25	29	22	0,75	14	16	12	0,72	36	40	32	0,80	52**	25**	27**	49** ^y	22** ^y	27** ^y
51	53	49	0,92	80**	84**	76**	0,91**	72	74	71	0,96	...	...	...	214**	...	...
...	...	...	...	83	80	87	1,09	...	...	...	...	9	4	5	...	...	...
...	...	...	...	35	42	27	0,64	...	...	...	...	840	349	491	...	...	...
73	68	79	1,16	85	83	87	1,04	87	85	89	1,06	63**	37**	26**	101	85	17
...	...	...	...	109**	107**	111	1,03**	...	...	...	...	1**	...	...	2 ^y	...	...
73	67	78	1,16	77**	73**	80**	1,09**	81	77	86	1,12	...	...	...	32	17	14
...
...	...	...	...	37	41	32	0,78	...	...	...	...	968**	410**	558**	433**	171**	262**
22**	25**	19**	0,78**	18**	21**	15**	0,75**	24**	26**	22**	0,85**	...	...	...	...	...	...
93 ²	91 ²	94 ²	1,03 ²	71	71	72	1,01	100 ²	101 ²	100 ²	0,99 ²	35	17	17	4 ²	...	...
78	70	86	1,23	78	77	79	1,02	86	83	89	1,08	69	37	32	82	46	36
86	74	104	1,42	88	83	92	1,11	94	86	104	1,21	3	2	1,0	0,8	...	...
37	35	39	1,11	44	46	42	0,92	72	72	73	1,01	448	202	245	280 ²	138 ²	142 ²
28 ²	29 ²	28 ²	0,95 ²	26**	...	...	...	39 ²	41 ²	36 ²	0,88 ²	...	...	...	...	...	...
73 ²	67** ^z	80** ^z	1,18** ^z	74	74	74	0,99	90 ²	88** ^z	93** ^z	1,06** ^z	...	...	...	...	...	...
34**	42**	25**	0,59**	40	58	21	0,37	44**	54**	34**	0,62**	568	134	434	718**	262**	457**
81	84	78	0,93	73	74	71	0,95	89	90	88	0,98	9**	3**	6**	...	...	...
...	...	...	...	85	83	87	1,05	...	...	...	...	...	...	...	24**	...	...
84	81	86	1,06	...	...	...	...	91	90	92	1,03	...	...	...	...	...	...
94	95	92	0,97	92	93	91	0,98	89	91	87	0,95	17	8	10	34	17	18
87	82	92	1,12	84	84	85	1,02	96	93	99	1,07	16	8	9	2	...	...
89	87	90	1,04	84	83	85	1,02	90	90	91	1,01	...	...	...	...	...	...
98 ²	98 ²	97 ²	0,99 ²	100	98	101	1,03	97 ²	97 ²	97 ²	1,00 ²	5	3	2	1,3 ²	0,7 ²	0,6 ²
103 ²	99 ²	107 ²	1,08 ²	94	92	96	1,04	104 ²	103 ²	105 ²	1,02 ²	0,9	...	...	1,2 ²	0,7 ²	0,5 ²
86 ²	90 ²	82 ²	0,91 ²	92	...	...	...	89 ²	90 ²	87 ²	0,98 ²	...	...	...	671 ²	380 ²	291 ²
98 ²	98 ²	98 ²	1,00 ²	93	92	94	1,01	98 ²	99 ²	98 ²	0,99 ²	15	7	8	6 ²	2 ²	4 ²
78	78	77	0,99	82	83	81	0,98	84	84	83	0,99	...	...	...	...	...	...
96	95	96	1,00	89	87	90	1,04	95	96	94	0,98	...	...	...	8	4	4
105	104	106	1,01	96	95	96	1,00	99	100	98	0,98	1	...	...	21	11	10
94	92	96	1,04	...	...	...	...	104	103	105	1,01	...	...	...	...	...	...
97 ²	97 ²	97 ²	1,00 ²	100	100	99	0,99	97 ²	98 ²	97 ²	0,99 ²	...	...	...	88 ²	46 ²	42 ²
88 ²	87 ²	90 ²	1,03 ²	82	80	84	1,04	90 ²	90 ²	91 ²	1,01 ²	...	...	...	...	...	...
86	82	91	1,11	83	84	82	0,98	88	87	89	1,02	...	...	...	29	14	15
98	99	97	0,99	81	81	82	1,01	97	98	97	0,99	43	21	22	52 ²	27 ²	24 ²

Cuadro 7 (continuación)

Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL [%]			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA										Primer ciclo de secundaria			
	Año escolar finalizado en 2009			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Año escolar finalizado en 2010				
	Total	Varones	Niñas			2010	2010 ³	1999			2010		Año escolar finalizado en 2010	2010		2010	
				Total (en miles)	% Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total		Male	Female	IPS (H/M)	
203	Serbia ¹	98	97	99	11-18	646*	737**	49**	591	49	0,5	218	47	99	99	98	1,00
204	Turquía	99	98	99	11-17	9 172	5 523	40	7 101 ²	47 ²	...	1 419 ²	42 ²	96 ²	99 ²	93 ²	0,94 ²
205	Ucrania	100	100*	100*	10-16	3 278	5 214	50*	3 133	48*	0,4	242	36	104	104*	104*	1,00*

	Mediana			Total	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Mediana	Total	% Mujeres	Media ponderada					
I	Mundo	95	93	97	...	771 375	435 326	47	542 684	48	13	58 371	44	82	83	81	0,97
II	Países desarrollados	99	...	...	...	78 374	83 071	49	80 054	49	8	12 341	42	104	105	104	0,99
III	Países en desarrollo	90	89	91	...	665 772	318 576	46	437 424	47	16	41 804	44	78	80	77	0,97
IV	Países en transición	99	...	...	...	27 229	33 679	49**	25 206**	48**	1	4 226**	43**	95**	95**	95**	1,00**
V	África Subsahariana	69	71	66	...	110 061	20 796	45	43 653	45	15	3 513**	40**	47	52	43	0,84
VI	América del Norte y Europa Occidental	100	100	100	...	60 548	60 733	49	61 828	49	11	8 313	43	105	106	105	0,99
VII	América Latina y el Caribe	94	95	93	...	66 986	52 555	51	60 074	51	21	5 806	53	102	100	103	1,03
VIII	Caribe	94	93	96	...	2 299	1 062**	50**	...	...	18	...	...	75**	74**	75**	1,00**
IX	América Latina	94	95	93	...	64 686	51 493	51	58 679	51	22	5 768	53	103	101	104	1,03
X	Asia Central	99	100	98	...	10 939	9 218	49	10 443	48	1	1 947	47	97	98	96	0,98
XI	Asia Meridional y Occidental	86	84	89	...	241 825	97 762	41	143 351	46	14	2 560	30	75	77	73	0,95
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	203 497	131 165	47**	163 268	48	19	27 740	45	90	88	92	1,04
XIII	Asia Oriental	92	91	93	...	200 124	127 907	47**	160 077	48	16	26 885	45	90	88	92	1,04
XIV	Pacífico	...	...	...	...	3 373	3 258	49	3 191	48	...	855	43	86	88	84	0,95
XV	Estados Árabes	94	91	97	...	43 172	22 399	46	29 722**	47**	12	2 420**	40**	87	91	83	0,91
XVI	Europa Central y Oriental	98	99	98	...	34 347	40 699	48	30 347**	48**	1	6 072**	40**	95**	95**	94**	0,99**
XVII	Países con ingresos bajos	72	74	69	...	111 508	26 078	45	46 333	46	14	2 420	35	52	55	50	0,90
XVIII	Países con ingresos medianos	94	94	93	...	574 956	321 959	46	410 130	48	13	43 782**	45**	85	85	84	0,98
XIX	Medianos bajos	91	90	92	...	333 858	138 688	43	204 343	46	13	11 088**	42**	76	78	73	0,94
XX	Medianos altos	96	97	94	...	241 098	183 271	48**	205 788	49	10	32 694	45	97	95	98	1,04
XXI	Países con ingresos altos	99	99	99	...	84 911	87 289	49	86 221	49	14	12 169	42	104	104	104	0,99

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2012). Las tasas de escolarización de este cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media.

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos que se presentan en los cuadros son las definidas por el Banco Mundial. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos de julio de 2011.

1. Comprende el primer y el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.

2. Los datos reflejan el número real de adolescentes que no están escolarizados en absoluto. Ese número se obtiene a partir de la tasa de escolarización por edad específica, o tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) de los jóvenes en edad de cursar el primer ciclo de secundaria. Esta tasa mide la proporción de jóvenes en edad de cursar ese nivel de educación matriculados en las escuelas primarias o en centros docentes de secundaria.

3. Los datos corresponden al año 2010, excepto para los países donde el año escolar coincide con el año civil. En este último caso, los datos corresponden con el año 2009.

4. No se han calculado las tasas de escolarización correspondientes a uno o los dos años escolares debido a incoherencias en los datos de población.

5. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

6. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

7. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

8. En el número de alumnos escolarizados en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria están comprendidos los que participan en la educación de adultos (educandos de más de 25 años), en particular los que cursan programas preprofesionales o profesionales, en los que los hombres son mayoritarios. Esto explica el valor elevado de la TBE y el valor relativamente bajo del IPS.

Cuadro 7

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA												ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²					
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Año escolar finalizado en 1999			Año escolar finalizado en 2010		
Año escolar finalizado en 2010				Año escolar finalizado en 1999				Año escolar finalizado en 2010				1999			2010		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
85	83	87	1,05	93**	93**	94**	1,01**	91	91	92	1,02	...	...	...	8	4	4
64 ^z	68 ^z	60 ^z	0,89 ^z	69	82	56	0,69	78 ^z	81 ^z	74 ^z	0,91 ^z	899**	275**	625**	181** ^z	52** ^z	129** ^z
78	82*	75*	0,91*	98	97*	100*	1,03*	96	97*	94*	0,98*	...	...	...	92	49*	43*

Media ponderada				Media ponderada				Media ponderada				Total			Total		
59	60	58	0,96	59	62	56	0,91	70	71	69	0,97	101 060**	46 456**	54 603**	70 570**	36 393**	34 177**
100	100	100	1,00	100	99	101	1,02	102	102	102	1,00	1 357	870**	487**	834	357**	477**
53	55	52	0,95	52	55	48	0,88	66	67	64	0,96	96 971**	44 176**	52 794**	68 580**	35 433**	33 147**
87**	90**	85**	0,95**	90	90**	90**	1,00**	93**	94**	92**	0,98**	2 732**	1 410**	1 322**	1 156**	603**	553**
31	34	27	0,79	25	27	22	0,82	40	44	36	0,82	22 604**	9 913**	12 690**	21 676**	9 777**	11 899**
99	99	99	1,00	100	99	101	1,02	102	102	102	1,00	1 181	781**	400**	554	213**	341**
75	70	81	1,16	80	77	83	1,07	90	86	93	1,08	3 333**	1 630**	1 703**	1 749	871	878
...	...	...	...	49**	50**	49**	0,99**	...	...	...	...	195**	103**	91**	200**	106**	94**
76	71	82	1,16	81	78	84	1,07	91	87	94	1,08	3 138**	1 527**	1 612**	1 549	765	784
92	94	90	0,96	84	85	84	0,99	95	97	94	0,97	905**	429**	475**	315**	133**	183**
47	50	43	0,87	44	50	38	0,75	59	62	56	0,91	39 816**	17 471**	22 345**	30 946**	15 876**	15 070**
70	69	71	1,03	63	64**	61**	0,94**	80	79	82	1,03	25 039**	12 684**	12 355**	10 317**	7 143**	3 174**
70	69	71	1,03	62	64**	60**	0,94**	80	79	81	1,03	24 782**	12 552**	12 230**	9 990**	6 980**	3 009**
110	112	109	0,97	109	109	109	1,00	95	97	93	0,96	258**	132**	126**	327	162**	165**
49**	49**	49**	0,99**	59	63	55	0,88	69**	71**	67**	0,94**	5 241**	2 177**	3 064**	3 732**	1 725**	2 007**
81**	83**	79**	0,95**	88	90	86	0,96	88**	90**	87**	0,97**	2 941**	1 371**	1 570**	1 281**	655**	626**
29	33	26	0,79	29	32	26	0,83	42	45	39	0,87	21 812**	10 171**	11 641**	17 666**	8 534**	9 132**
58	59	58	0,97	58	61	54	0,90	71	72	71	0,98	77 580**	35 243**	42 338**	52 005**	27 452**	24 552**
48	50	45	0,90	46	51	40	0,80	61	63	59	0,93	56 489**	24 739**	31 751**	43 214**	21 047**	22 167**
74	72	75	1,04	72	72**	71**	0,98**	85	84	87	1,04	21 091**	10 504**	10 587**	8 790**	6 405**	2 385**
99	99	99	1,00	99	99	100	1,01	102	102	101	1,00	1 667	1 042**	624**	899	406**	493**

9. No se han calculado las tasas de escolarización correspondientes a uno o los dos años escolares debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.
 10. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.
 Los datos en **negrita** corresponden al año escolar finalizado en 2010 para las tasas de transición, y al año escolar finalizado en 2011 para el número de matriculados, las tasas de escolarización y los demás indicadores que figuran en este cuadro. Los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en **negrita y cursiva** corresponden a 2001.
 z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.
 y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2008.
 x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2007.
 *) Estimaciones nacionales.

**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33 y el 60 por ciento de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).
 - Magnitud nula o insignificante
 .) Categoría no aplicable o inexistente
 ...) Datos no disponibles.

Cuadro 8
Personal docente en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR						ENSEÑANZA PRIMARIA					
	Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹		Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹	
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en	
	1999		2010		1999	2010	1999		2010		1999	2010
Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres			
África Subsahariana												
Angola	...	...	18**	40**	...	37**	...	...	93**	...	...	46**
Benin	0,6	61	3	71	28	33	16	23	39	19	53	46
Botswana	...	...	2 ^z	98 ^z	...	13 ^z	12	81	13 ^z	76 ^z	27	25 ^z
Burkina Faso	0,7**	66**	2	82	29**	23	19	23	46	37	47	48
Burundi	0,2**	99**	2	69	28**	34	12	54	37	53	46	51
Cabo Verde	0,8**	100**	1	100	25**	20	3**	62**	3	68	29**	24
Camerún	4	97	15	97	23	22	41	36	77	48	52	46
Chad	...	...	0,6	79	...	35	12	9	28	15	68	62
Comoras	0,1**	94**	...	...	26**	...	2	26	4 ^y	37 ^y	35	30 ^y
Congo	0,6	100	2	96	10	23	7	37	14	53	60	49
Côte d'Ivoire	2	83	4	92	22	19	43	20	56	27	45	49
Eritrea	0,3	97	1	98	36	35	6	35	8	41	47	38
Etiopía	2	93	10	80	36	35	87	29	252	36	67	54
Gabón	0,5**	98**	...	...	30**	...	5	48	13	53	49	25
Gambia	0,8	55	...	...	37	...	5	32	6 ^z	33 ^z	37	37 ^z
Ghana	18**	92**	38** ^z	85** ^z	28**	35** ^z	80	32	124	37	30	31
Guinea	...	...	4	53	...	34	16	25	34	29	47	42
Guinea-Bissau	0,2	73	0,3	69	21	29	3	20	5	22	44	52
Guinea Ecuatorial	0,4	36	2 ^y	87 ^y	43	24 ^y	1	28	3	36	57	27
Kenya	47**	64**	93 ^z	83 ^z	26**	21 ^z	148	42	153** ^z	44** ^z	32	47** ^z
Lesotho	2	99	2	...	19	24	8	80	12	77	44	34
Liberia	6	19	...	...	18	...	10	19	22 ^y	12 ^y	39	24
Madagascar	...	...	7	97	...	23	43	58	106	56	47	40
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	43**	40**	...	79**
Malí	1**	73**	2	94	27**	44	15*	23*	44	28	62*	48
Mauricio	3	100	3	99	16	14	5	54	5	70	26	21
Mozambique	...	...	...	...	...	...	37	25	95	41	61	55
Namibia	1	88	...	...	27	...	12	67	14 ^z	68 ^z	32	30 ^z
Níger	0,6	98	3	91	21	32	13	31	49	45	41	39
Nigeria	...	...	60** ^y	65** ^y	...	29** ^y	432	48	574	48	41	36
República Centroafricana	...	...	0,5	88	...	44	...	...	8	18	...	81
República Democrática del Congo	2**	88**	9	97	25**	25	155	21	286	27	26	37
República Unida de Tanzania	...	...	16	54	...	57	106	45	166	50	46	51
Rwanda	0,5**	86**	3	80	35**	38	24	55	40	52	54	58
Santo Tomé y Príncipe	0,1	95	0,3	94	28	19	0,7	...	1	56	36	30
Senegal	1	78	6	78	19	24	21	22	50	31	49	34
Seychelles	0,2	100	0,2	100	16	13	0,7	85	0,7	83	15	13
Sierra Leona	0,9	83	2	82	19	17	15	38	38	25	37	31
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	...	...	...	227	78	232 ^z	77 ^z	35	31 ^z
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	...	...	2	95	...	11	6	75	7	71	33	32
Togo	0,6	97	2	79	17	26	23	13	32	14	41	41
Uganda	...	...	20	83	...	25	110	33	172	41	57	49
Zambia	...	...	...	...	...	...	26**	49**	50**	51**	61**	58**
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	...	...	230	98	...	10	221	82	242	86	17	13
Andorra	...	...	0,2	89	...	13	...	...	0,5	80	...	10
Austria	14	99	19	99	16	12	29	89	30	90	13	11
Bélgica	27	92	31 ^z	98 ^z	15	14 ^z	65**	78**	66 ^z	81 ^z	12**	11 ^z
Canadá	30	68**	...	...	17	...	141	68**	...	...	17	...

Cuadro 8

ENSEÑANZA SECUNDARIA											Países o territorios
Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹							
Total secundaria				Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			
1999		2010		1999	2010	1999	2010	1999	2010		
Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres								
África Subsahariana											
16**	33**	22**	...	...	37**	...	43**	18**	39**	Angola
10	12	...	...	27	...	15	...	23	...	Benin
9	45	...	...	...	...	...	...	18	...	Botswana
6**	...	23	16	29**	...	23**	...	28**	26	Burkina Faso	
...	...	11	20	...	...	...	...	...	30	Burundi
2**	36**	4	41	29**	19	...	16	25**	18	Cabo Verde	
28**	22**	...	...	...	...	...	...	23**	...	Camerún
4	5	13	6	41	43	23	20	34	32	Chad	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
20**	...	...	...	34**	...	21**	...	29**	...	Côte d'Ivoire
2	12	6	13	55	41	45	35	51	39	Eritrea	
...	...	98	21	28	46	...	33	...	43	Etiopía	
3**	16**	...	...	28**	...	28**	...	28**	...	Gabón
...	...	...	...	24	27 ^z	...	...	...	...	Gambia
52	22	115	24	20	16	19	25	20	19	Ghana	
...	...	18** ^z	6** ^z	31	36 ^z	...	25** ^z	...	32** ^z	Guinea	
2**	7**	...	...	17	...	9**	...	14**	...	Guinea-Bissau
0,9	5	...	...	25	...	15	...	23	...	Guinea Ecuatorial
...	...	108** ^z	41** ^z	...	33** ^z	...	27 ^z	...	30** ^z	Kenya	
...	...	...	...	17	18**	...	...	...	...	Lesotho
7	16	...	...	17	...	18	...	17	...	Liberia
...	...	44 ^z	45 ^z	...	25 ^z	...	18** ^z	...	23** ^z	Madagascar	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
8*	14*	33	...	31*	38	24	13	28*	25	Malí	
5	47	8	58	...	...	...	...	20	16**	Mauricio
...	...	21	19	...	...	...	...	...	34	Mozambique
5	46	...	...	25	...	21	...	24	...	Namibia
4	18	10	18	34	34	12	15	24	30	Níger	
129	36	274	46	...	31	...	36	30	33	Nigeria	
...	...	2	12	...	...	...	...	...	67	República Centroafricana
89	10	218	11	...	...	...	...	14	16	República Democrática del Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Unida de Tanzania
6	21	21	28	...	...	...	...	23	24	Rwanda
...	...	0,6	20**	...	19	...	21	...	20	Santo Tomé y Príncipe	
9	15	22	17	31	...	20	...	27	32	Senegal	
0,6	54	0,6	60	14**	...	14**	...	14	12	Seychelles	
6	27	...	...	23	19	34	...	27	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
145	50	187 ^z	55 ^z	...	...	...	...	29	25 ^z	Sudáfrica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán del Sur
3	...	5	48	...	...	...	...	17	18	Swazilandia
7	13	...	...	44	...	20	...	35	...	Togo
31	21	71** ^z	23** ^z	...	...	...	...	18	18** ^z	Uganda
...	...	...	...	18**	32** ^y	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabue
América del Norte y Europa Occidental											
533	51	594	59	15	12	16	15	15	13	Alemania	
...	...	...	...	...	7	...	...	...	...	Andorra
73	57	75	63	9	8	12	12	10	10	Austria	
105	57	...	...	...	7 ^z	...	...	10	...	Bélgica
139	68**	377 ^y	...	17	...	19	...	18	...	Canadá	

Cuadro 8 (continuación)

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR						ENSEÑANZA PRIMARIA					
	Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹		Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹	
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en	
	1999		2010		1999	2010	1999		2010		1999	2010
	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		
Chipre	1,0	99	1	100	19	17	4	67	4	83	18	14
Dinamarca	45	92	...	...	6	...	37	63	...	...	10	...
España	68	93	149	94	17	12	172	68	219	75	15	12
Estados Unidos de América	327	95	541	94	22	16	1 618	86	1 795	87	15	14
Finlandia	10	96	14	97	12	11	22	71	25	79	17	14
Francia	128	78	125	83	19	20	209	78	234	83	19	18
Grecia	9	100**	...	...	16	...	48	57**	...	...	14	...
Irlanda	...	...	...	...	...	...	21	85	32	85	22	16
Islandia	3	98	2 ^z	96 ^z	4	6 ^z	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	50**	85**	60** ^z	84** ^z	13**	13** ^z
Italia	119	99	...	...	13	...	254	95	...	...	11	...
Luxemburgo	0,9*	97**	1 ^y	98 ^y	15**	12 ^y	3	67	3 ^y	72 ^y	12	12 ^y
Malta	0,9	99	0,6	100	12	14	2	87	2	85	20	14
Mónaco	0,04	100	...	...	25	...	0,1	87	...	...	22	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	14	...	17 ^z	97 ^z	16	16 ^z	61	82	66 ^z	80 ^z	13	11 ^z
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	51	95	60 ^z	92 ^z	23	19 ^z	249	81	246 ^z	81 ^z	19	18 ^z
San Marino	0,1	99	0,1	98	8	7	0,2	91	0,2	93	5	6
Suecia	36	97	...	...	9	...	62	80	60	81	12	10
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe												
Anguila	0,03	100	0,04	100	18	10	0,1	87	0,1	93	22	14
Antigua y Barbuda	0,3	100	0,3	100	6	...	0,7	79	0,7	94	19	15
Antillas Neerlandesas	0,3	99	...	...	21	...	1	86	...	...	20	...
Argentina	50	96	72 ^y	96 ^y	24	20 ^y	221	88	289 ^y	87 ^y	21	16 ^y
Aruba	0,1	100	0,1	98	26	20	0,5	78	0,6	84	19	17
Bahamas	0,2	97	...	...	9	...	2,4	63	2	92	14	14
Barbados	0,3**	93**	0,4*	97*	18**	16*	1**	76**	2*	78*	18**	13*
Belice	0,2	98	0,4	98	19	17	2	64	2	73	23	22
Bermudas	...	...	...	...	...	...	0,5	89	0,6	90	9	7
Bolivia (Estado Plurinacional de)	5	93	...	...	42	...	60	61**	...	...	25**	...
Brasil	304	98	384	97	19	18	807	93	762	91	26	22
Chile	19	99	33 ^z	97 ^z	24	12 ^z	56	77	70 ^z	78 ^z	32	23 ^z
Colombia	59	94	49	96	18	27	215	77	181	78	24	28
Costa Rica	4	97	8	94	21	14	21	81	29	80	27	18
Cuba	26	98	30	100	19	13	91	79	91	78	12	9
Dominica	0,1	100	0,1	100	18	14	0,6	75	0,5	87	20	16
Ecuador	13	88	19** ^y	...	15	18** ^y	83	68	120* ^z	63* ^z	23	17* ^z
El Salvador	...	...	9 ^z	68 ^z	...	23	...	...	31 ^z	68 ^z	...	31 ^z
Granada	0,2	96	0,2	100	18	14	0,8	76	0,9	79	20	16
Guatemala	12	...	24	91	26	24	48	...	95	65	38	28
Guyana	2	99	2	100	18	14	4	86	4	89	27	25
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6	...	8 ^y	94 ^y	19	29 ^y	32	...	38 ^y	75 ^y	34	33 ^y
Islas Caimán	0,1	96	0,1 ^y	97 ^y	9	9 ^y	0,2	89	0,3 ^y	88 ^y	15	12 ^y
Islas Turcas y Caicos	0,1**	92**	...	...	13**	...	0,1**	92**	...	...	18**	...
Islas Vírgenes Británicas	0,0**	100**	0,1 ^z	100 ^z	13**	13 ^z	0,2	86	0,2	92	18	13
Jamaica	6	...	6	97	24	25	10	87**	15	91	34	21
México	150	94	182	96	22	25	540	62	530	67	27	28
Montserrat	0,01	100	0,01 ^z	100 ^z	12	9 ^z	0,02	84	0,04 ^z	97 ^z	21	13 ^z
Nicaragua	6	97	10	96	26	21	24	83	31	77	34	30
Panamá	3	98	5	94	19	17	15	75	19	76	26	23

Cuadro 8

ENSEÑANZA SECUNDARIA										
Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹						
Total secundaria				Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Países o territorios
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
1999		2010		1999	2010	1999	2010	1999	2010	
Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres							
5	51	7	64	...	10	...	10	13	10	Chipre
44	45	...	...	10	...	9	...	10	...	Dinamarca
277	52	295	55	...	11	...	11	12	11	España
1 504	56	1 758	61	16	13	14	14	15	14	Estados Unidos de América
39	64	43 ^z	64 ^z	10	10 ^z	14	10 ^z	12	10 ^z	Finlandia
495	57	463	59	13	14	11	11	12	13	Francia
75	56**	...	...	10	...	10	...	10	...	Grecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda
...	...	...	...	...	...	14	12 ^z	...	...	Islandia
61**	70**	71** ^z	73** ^z	12**	11** ^z	9	9 ^z	10**	10** ^z	Israel
422	65	...	...	10	...	11	...	11	...	Italia
3	38	4 ^y	48 ^y	...	...	...	...	12	10 ^y	Luxemburgo
4	48	4	60	9	8	38	15	11	9	Malta
0,3	59	0,5 ^y	68 ^y	15	...	8	...	10	6 ^y	Mónaco
...	...	...	...	...	...	8	...	...	...	Noruega
...	...	107	49	...	...	...	...	...	14	Países Bajos
85	68	97 ^z	69 ^y	11	8 ^z	9	6 ^z	10	7 ^z	Portugal
355	56	375 ^y	62 ^y	16	15 ^y	14	14 ^y	15	14 ^y	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
...	...	0,2	78	5	...	...	...	...	14	San Marino
63	56	75	59	12	10	17	10	15	10	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suiza
América Latina y el Caribe										
0,1**	63**	...	...	...	...	...	...	15**	...	Anguila
0,4	71	0,7	72	12	16	16	8	13	12	Antigua y Barbuda
1	53	...	...	12	...	21	...	15	...	Antillas Neerlandesas
311	69	324 ^y	68 ^y	11	14 ^y	12	8 ^y	11	11 ^y	Argentina
0,4	49	0,5	59	...	...	...	...	16	14	Aruba
1	74**	3	76	23**	12	23**	12	23**	12	Bahamas
1**	58**	...	...	...	...	...	...	18**	...	Barbados
1,0	64	2	60	23	18	23	14	23	17	Belice
0,6	67	0,8	73	8	5	7	5	7	5	Bermudas
39**	52**	...	...	24**	...	20	...	21**	...	Bolivia (Estado Plurinacional de)
1 104	79	1 413	67	23	18	21	15	23	17	Brasil
45	62	68 ^z	63 ^z	32	22 ^z	27	22 ^z	29	22 ^z	Chile
200	49	187	50	...	30	...	22	18	27	Colombia
13	53	27	59	20	16	19	15	20	16	Costa Rica
65	60	88	55	12	10	10	8	11	9	Cuba
0,4**	68**	0,5	69	21**	15	15**	11	19**	13	Dominica
68**	49**	...	...	13**	...	14**	...	14**	...	Ecuador
...	...	23 ^z	68 ^z	...	25 ^z	...	23 ^z	...	24 ^z	El Salvador
...	...	0,7	62	...	...	...	...	...	15	Granada
33	...	61	45	15	17	11	14	13	16	Guatemala
4**	63**	4	68	19**	22	19**	21	19**	21	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	11 ^y	...	...	Honduras
0,2	46	0,4 ^y	61 ^y	11	...	7	...	9	9 ^y	Islas Caimán
0,1**	62**	...	...	9**	...	9**	...	9**	...	Islas Turcas y Caicos
0,2	63	0,2	82	6	10	10	7	7	9	Islas Vírgenes Británicas
12**	...	18	73	18**	...	20**	...	19**	15	Jamaica
519	44	652	49	18	19	14	16	17	18	México
0,0	62**	0,03 ^z	74 ^z	11**	15** ^z	10**	11** ^z	10	13 ^z	Montserrat
10*	56*	15	55	31*	...	31**	...	31**	31	Nicaragua
14	55	19	59	17	17	15	13	16	15	Panamá

Cuadro 8 (continuación)

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR						ENSEÑANZA PRIMARIA					
	Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹		Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹	
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en	
	1999		2010		1999	2010	1999		2010		1999	2010
	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	...	...	74	94 ^z	...	19	150	62	191	66	29	20
República Dominicana	8	95	10	94	24	24	42	75	52	76	31	26
Saint Kitts y Nevis	...	...	0,1	100	...	20	0,4	83	0,4	87	19	14
San Vicente y las Granadinas	...	...	0,4 ^z	100 ^z	...	8 ^z	1 ^{**}	71 ^{**}	0,9	78	19 ^{**}	16
Santa Lucía	0,3 ^{**}	100 ^{**}	0,3	100	13 ^{**}	10	1	83	1	87	24	19
Suriname	0,7 ^{**}	99 ^{**}	0,8 ^y	100 ^y	22	21 ^y	3 ^{**}	82 ^{**}	5 ^z	93 ^z	20 ^{**}	15 ^z
Trinidad y Tobago	2 ^{**}	100^{**}	...	...	13 ^{**}	...	8	76	7 [*]	79 [*]	21	18 [*]
Uruguay	3	98 ^{**}	5 ^z	...	31	25 ^z	18	92 ^{**}	25 ^z	...	20	14 ^z
Venezuela (República Bolivariana de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central												
Armenia	8	...	5	99	7	10	9 ^{**}	99^{**}	...	...	20 ^{**}	...
Azerbaiyán	12	100	10	100	7	9	37	83	44	88	19	11
Georgia	7	100	...	...	11	...	18	95	35 [*]	86 [*]	17	8 [*]
Kazajstán	19	...	54	98	9	10	65 ^{**}	97 ^{**}	60	98	19 ^{**}	16
Kirguistán	3	100	3	99	18	26	19	95	16	98	24	24
Mongolia	3	100	4	98	25	25	8	93	9	96	32	30
Tayikistán	5	100	5	100	11	12	31	60	27	64	22	25
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	66	96	56	96	9	9	123	84	125	87	21	16
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	119	31	...	44
Bangladesh	68	33	...	...	27	...	...	...	395	49	...	43 [*]
Bhután	0,01	31	0,1	100	22	12	2	32	4	41	42	25
India	504	...	...	...	35	...	3 135 [*]	33 [*]	35 [*]	...
Irán (República Islámica del)	9,5	98	...	...	23	...	315	54	278 ^z	57 ^z	25	20 ^z
Maldivas	0,4	90	0,9	98	31	19	3	60	4	73	24	12
Nepal	11 ^{**}	32 ^{**}	41	90	24 ^{**}	25	92	23	167	42	39	30
Pakistán	...	...	...	...	...	...	424 ^{**}	45 ^{**}	464	48	33 ^{**}	40
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	67	...	72	85	26	24
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	...	...	...	...	...	...	105^{**}	...	...	...	18 ^{**}	...
Brunei Darussalam	0,6 [*]	83 [*]	0,7	97	20 [*]	20	3 [*]	66 [*]	4	76	14 [*]	11
Camboya	3	98	4	92	24	28	46	39	47	46	53	48
China	875	94	1 106	97	27	24	5 860	51	5 997	58	22	17
Fiji	0,3	99	...	...	21	...	4	56	4 ^y	55 ^y	28	26 ^y
Filipinas	18	92^{**}	...	...	33	...	360	87	435 ^z	90 ^z	35	31 ^z
Indonesia	118 ^{**}	98 ^{**}	340 ^z	97 ^z	17 ^{**}	12 ^z	1 290	52	1 900	60	22	16
Islas Cook	0,03	100	0,03	97	14	16	0,1	86	0,1	...	18	16
Islas Marshall	0,1	...	...	...	11	...	0,6	...	...	...	15	...
Islas Salomón	...	...	1 ^z	...	...	15 ^z	3,0	41	...	...	19	...
Japón	96	...	109	...	31	27	367	...	399	...	21	18
Kiribati	...	...	...	...	...	...	0,6	62	1 ^y	82 ^y	25	25 ^y
Macao, China	0,5	100	0,6	99	31	17	1,5	87	2	88	31	16
Malasia	21	100	43 ^z	97 ^z	27	18 ^z	143	66	226 ^z	69 ^z	20	13 ^z
Micronesia (Estados Federados de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	2	...	9	97	22	17	155	73	182	84	31	28
Nauru	0,1	98	0,04 ^y	98 ^y	13	16 ^y	0,1	92	0,1 ^y	93 ^y	21	22 ^y
Niue	0,01	100	...	...	11	...	0,02	100	...	...	16	...
Nueva Zelanda	7	98	10	98	15	11	20	82	24	84	18	14
Palau	0,1	98	...	...	10	...	0,1	82	...	...	15	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	16 ^{**}	39^{**}	...	...	35 ^{**}	...

Cuadro 8

ENSEÑANZA SECUNDARIA											Países o territorios
Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹							
Total secundaria				Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			
1999		2010		1999	2010	1999	2010	1999	2010		
Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres								
39	62	...	...	...	...	...	...	11	...	Paraguay
...	...	167	44	...	...	...	...	...	16	Perú
...	...	32	66	...	30	28	27	...	28	República Dominicana	
0,3	56	0,5	61	...	9	...	9	14	9	Saint Kitts y Nevis	
0,4	57	0,7	64	24**	18	24**	15	24**	17	San Vicente y las Granadinas	
0,7	65	1*	69*	...	16*	...	...	17	16*	Santa Lucía
3**	63**	4 ^z	69 ^z	17**	15 ^z	13**	11 ^z	15**	13 ^z	Suriname	
6**	59**	7** ^y	63** ^y	22**	14** ^y	19**	14** ^y	21**	14** ^y	Trinidad y Tobago	
19	72**	23 ^z	...	12	11 ^z	23	15 ^z	15	12 ^z	Uruguay	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela (República Bolivariana de)
Asia Central											
...	...	42	84	...	...	...	...	...	7	Armenia
118	63	...	...	...	...	...	...	8	...	Azerbaiján
59	76	45* ^z	86* ^z	9	8* ^z	5	8* ^z	7	8* ^z	Georgia	
177**	83**	189	85	...	...	...	...	11**	9	Kazajstán
48	68	44	83	...	...	...	...	13	15*	Kirguistán
11	69	19	73	19	...	17	...	19	14	Mongolia	
47	43	60	59	...	...	...	...	16	17	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
307	57	329	62	...	...	...	...	11	13	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental											
...	...	...	...	...	44	...	...	...	...	Afganistán
265	13	400	20	43	31	32	26	37	28	Bangladesh	
0,6	32	3	38	35	22	27	17	32	21	Bhután	
1 995**	34**	4 252	40	...	31	...	21	34**	25	India	
...	...	...	...	...	22 ^y	...	...	...	...	Irán (República Islámica del)
0,9	25	...	...	18	8	9	...	17	...	Maldivas
40	9	56 ^y	15 ^y	38	52 ^y	24	30 ^y	32	41 ^y	Nepal	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán
...	...	...	...	21	17	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
3	48	5 ^z	63 ^z	12*	...	10*	...	11	10 ^z	Brunei Darussalam	
20	29	...	...	18	24	24	...	20	...	Camboya
4 763	41**	6 417	48	18	15	16	16	17	15	China	
5**	51**	5 ^y	71 ^y	...	20 ^y	...	17 ^y	20**	19 ^y	Fiji	
150	76	194 ^z	76 ^z	41	39 ^z	21	25 ^z	34	35 ^z	Filipinas	
1 040	40	1 641	48	15	13	13	11	14	12	Indonesia	
0,1	...	0,1	57	...	...	...	...	14	14	Islas Cook
0,3	...	...	...	28	...	18	12 ^z	22	...	Islas Marshall
1	33	...	...	...	...	...	...	13	...	Islas Salomón
630	...	614	...	16	14	13	11	14	12	Japón	
0,4	47	0,7 ^y	48 ^y	...	17 ^y	...	19 ^y	21	17 ^y	Kiribati	
1,4	56	2	59	24	17	21	16	23	16	Macao, China	
120,0**	62**	186 ^z	67 ^z	18**	...	18**	...	18**	14 ^z	Malasia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia (Estados Federados de)
68	76	84	85	28	36	38	28	30	34	Myanmar	
0,04	39	...	...	...	...	...	...	17	...	Nauru
0,03	44	...	...	6	...	21	...	11	...	Niue
28	58	35	62	18	15	13	14	15	15	Nueva Zelanda	
0,2	51	...	...	14	...	12	...	13	...	Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea

Cuadro 8 (continuación)

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR						ENSEÑANZA PRIMARIA					
	Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹		Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹	
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en	
	1999		2010		1999	2010	1999		2010		1999	2010
	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		
República de Corea	22	100	31 ^z	99 ^z	24	17 ^z	122	67	158	78	32	21
República Democrática Popular Lao	2	100	5	97	18	18	27	43	32	51	31	29
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,1**	94**	0,3	96	42**	12	1**	71**	1,0	77	24**	30
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	16,9 ^z	81 ^z	...	17 ^z
Tailandia	111	79	102	77	25	27	298	63	320	59	21	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	4**	30**	8	40	51**	30
Tokelau	0,01	100	...	...	11	...	0,03	76	...	...	10	...
Tonga	0,1	100	...	...	18	...	0,8	67	...	...	21	...
Tuvalu	0,0	100	...	...	18	...	0,1	...	...	...	19	...
Vanuatu	0,8	99	0,8	94	10	14	1	49	2	54	24	22
Viet Nam	94	100	196	98	23	17	337	78	348	78	30	20
Estados Árabes												
Arabia Saudita	...	...	19	100	...	10	...	...	298	50	...	11
Argelia	1	93	19	74	28	26	170	46	142	53	28	23
Bahrein	0,7	100	2	100	21	16	4**	72**	...	...	18**	...
Djibouti	0,01	100	0,1 ^z	75 ^z	29	16 ^z	1,0	28	2	24	40	35
Egipto	17**	99**	33** ^z	99** ^z	22**	25** ^z	353**	53**	380	53	22**	26
Emiratos Árabes Unidos	3	100	7	98	19	19	17	73	19	86	16	17
Iraq	5	100	...	...	15	...	170	72	...	...	21	...
Jordania	3	100	5	100	22	18	...	...	...	...	...	...
Kuwait	4	100	7	100	15	11	10	73	26	90	13	8
Líbano	11**	95**	10	99	13**	16	29**	83**	33	86	14**	14
Libia	1	100	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	40	40	37	65	20	20	123	39	151	51	28	26
Mauritania	...	...	...	...	...	...	7	26	14	36	47	37
Omán	...	...	2	99	...	23	12	52	26** ^z	64** ^z	25	12** ^z
Palestina	3	100	5	100	29	19	10	54	14	69	38	28
Qatar	0,4**	96**	2 ^z	99 ^z	21**	15 ^z	5	75	7	89	13	12
República Árabe Siria	5	96	8	95	24	20	110	65**	132** ^y	66** ^y	25	18** ^y
Sudán (pre-secesion)	13	84	21 ^z	100 ^z	27	30 ^z	117**	52**	124** ^z	61** ^z	24**	38** ^z
Túnez	4	95	...	...	20	...	60	50	60 ^z	55 ^z	24	17 ^z
Yemen	0,8	93	2	95	17	15	103**	20**	111	25	22**	31
Europa Central y Oriental												
Albania	4	100	4	100	20	18	13**	75**	11	82	23**	20
Belarrús	54	...	44	98	5	6	32	99	24	99	20	15
Bosnia y Herzegovina	...	...	1	97	...	14	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	19	...	18	100	11	12	23	...	15	94	18	17
Croacia	6	100	8	99	13	13	11	89	12	92	19	14
Eslovaquia	16	100	11	100	10	12	17	93	14	89	19	15
Eslovenia	5	99*	5 ^z	98 ^z	11	9 ^z	6	96	6 ^z	98 ^z	14	17 ^z
Estonia	7	100	9 ^z	100 ^z	8	6 ^z	8	86**	6 ^z	93 ^z	16	12 ^z
Federación de Rusia	642	100*	607 ^z	96 ^z	7	8 ^z	367	98	278 ^z	98 ^z	18	18 ^z
Hungría	32	100	30 ^z	100 ^z	12	11 ^z	47	85	37 ^z	96 ^z	11	10 ^z
la ex República Yugoslava de Macedonia	3	99	2	99	10	7	6	66	7	79	22	16
Letonia	7	99	6	100	9	11	9	97	10	94	15	12
Lituania	13	99	12	100	7	7	13	98	10	97	17	13
Montenegro	0,6	...	0,7	...	20	13	...	...	...	...	...	...
Polonia	74	...	54 ^z	98 ^z	12	17 ^z	289	83	239 ^z	84 ^z	11	10 ^z
República Checa	17	100**	22 ^z	100 ^z	18	14 ^z	36	85	25 ^z	98 ^z	18	19 ^z
República de Moldova	10	100	12	100	9	10	12	96	9	98	21	16

Cuadro 8

ENSEÑANZA SECUNDARIA											Países o territorios
Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹							
Total secundaria				Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			
1999		2010		1999	2010	1999	2010	1999	2010		
Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres								
189	41	225	55	22	19	22	16	22	18	República de Corea	
12	40	18 ^y	44 ^y	20	22 ^y	22	24 ^y	20	23 ^y	República Democrática Popular Lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Popular Democrática de Corea
1**	57**	1	58	26**	24	17	20	20**	21	Samoa	
...	...	16 ^z	66 ^z	...	15 ^z	...	15 ^z	...	15 ^z	Singapur	
169**	53**	246	51	23**	22	25**	18	24**	20	Tailandia	
1**	...	4	29	28**	26	29**	20	28**	23	Timor-Leste	
0,01	64	...	...	...	...	...	...	16	...	Tokelau
1	48**	...	...	15**	...	13**	...	15**	...	Tonga
...	...	...	...	25	...	...	...	...	...	Tuvalu
0,4	47	...	...	...	...	...	...	23	...	Vanuatu
284	65	474	...	28	17	29	22	28	19	Viet Nam	
Estados Árabes											
...	...	311	52	...	9	...	11	...	10	Arabia Saudita	
...	..z	...	...	...	...	...	...	...	...	Argelia
4**	52**	...	...	15**	...	13**	...	14**	...	Bahrein
0,7	22	2	...	26	32	16	22	23	28	Djibouti	
491**	40**	506	42	21**	19	13**	9	17**	14	Egipto	
16	55	27**	65**	14	14	10	10**	12	12**	Emiratos Árabes Unidos	
62	69	...	...	22	...	16	...	20	...	Iraq
...	...	...	...	...	...	17	12 ^y	...	...	Jordania
22**	56**	32	55	12**	9	9**	7	11**	8	Kuwait	
43**	52**	43	57	9**	11	8**	7	9**	9	Líbano	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libia
88**	33**	...	...	19**	...	14**	...	17**	...	Marruecos
2	10	...	...	28**	35** ^y	24**	...	26**	...	Mauritania
13	50	22 ^z	58 ^z	19	12** ^z	16	20 ^z	18	15 ^z	Omán	
18	47	32	50	26	23	19	20	25	23	Palestina	
4**	57**	7	55	13**	11	8**	9	10**	10	Qatar	
54	...	...	...	...	18** ^y	...	...	19	...	República Árabe Siria
52**	49**	83** ^z	55** ^z	24**	28** ^z	20	17 ^z	22**	22** ^z	Sudán (pre-secesion)	
56**	40**	87 ^z	...	23**	16 ^z	15**	12 ^z	19**	14 ^z	Túnez	
48**	19**	...	...	22**	12	21	...	22**	...	Yemen
Europa Central y Oriental											
22	54	24	62	16	14	18	17	16	15	Albania	
107	77	...	...	...	...	...	...	9	...	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	Bosnia y Herzegovina
56	...	44	79	13	12	12	12	13	12	Bulgaria	
33	64	48	69	14	9	11	7	12	8	Croacia	
54**	72**	46	75	13	12	12**	12	13**	12	Eslovaquia	
17	69	16 ^z	72 ^z	14	7 ^z	13	11 ^z	13	9 ^z	Eslovenia	
11	81**	11 ^z	77 ^z	11	9 ^z	10	10 ^z	10	9 ^z	Estonia	
...	...	1 136 ^{z,#}	81 ^z	...	...	...	...	...	8 ^z	Federación de Rusia
100	71	88 ^z	71 ^z	11	10 ^z	9	10 ^z	10	10 ^z	Hungría	
13	49	17	56	16	11	16	14	16	12	la ex República Yugoslava de Macedonia	
25	80	16	83	10	8	10	10	10	9	Letonia	
38	...	39	81	...	...	...	...	11	9	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
301	66	277 ^z	70 ^z	11	12 ^z	15	10 ^z	13	11 ^z	Polonia	
93	66	78 ^z	66 ^z	13	11 ^z	9	11 ^z	11	11 ^z	República Checa	
33	72	29	77	13	10	12	12	13	10	República de Moldova	

Cuadro 8 (continuación)

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR						ENSEÑANZA PRIMARIA					
	Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹		Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹	
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en	
	1999		2010		1999	2010	1999		2010		1999	2010
	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		
Rumania	37	100	38	100	17	17	69	86	52	86	19	16
Serbia	8	98**	11	99	21	14	...	...	17	90	...	16
Turquía	17	...	29	94 ^z	15	27 ^z	...	...	...	...	...	...
Ucrania	143	100	139 ^z	99	8	9	107	98	98	99	20	16

	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Media ponderada	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Media ponderada		
Mundo	5 378	91	7 787**	94**	21	21**	24 809	58**	28 483	62	26	24
Países desarrollados	1 408	94	1 885	94	18	15	4 444	81	4 678	82**	16	14
Países en desarrollo	2 970	87	4 906**	93**	27	26**	19 456**	52**	23 017	57	29**	27
Países en transición	1 000	100	996**	97**	7	9**	909	93	788**	94**	19	17**
África Subsahariana	196**	70**	444**	76**	28**	27**	1 956	43	3 103	43	42	43
América del Norte y Europa Occidental	1 064	92	1 545	94	18	14	3 418	82	3 741	83	15	14
América Latina y el Caribe	759	96	1 028	96	21	20	2 714	77	3 020	78	26	22
Caribe	15	99**	17	99	...	...	83**	54**	92**	59**	29**	26**
América Latina	745	96	1 011	96	21	20	2 631	78	2 928	78	26	22
Asia Central	128	97	152**	97**	10	11**	331	86	323	90	21	17
Asia Meridional y Occidental	583**	69**	...	...	37**	...	4 327	36	4 853**	46**	36	39**
Asia Oriental y el Pacífico	1 409	94	2 096	96	26	21	9 187**	55**	10 376	62	24**	18
Asia Oriental	1 383	94	2 062	96	26	21	9 032**	54**	10 207	62	25**	18
Pacífico	26**	89**	...	...	17**	...	155	72**	...	...	20	...
Estados Árabes	118	77	193**	90**	20	20**	1 516	52	1 954	57	23	21
Europa Central y Oriental	1 119	100	1 086**	97**	8	10**	1 360**	83**	1 113**	82**	18**	17**
Países con ingresos bajos	213	59	384**	74	27**	24**	1 722**	38**	2 830	43	43**	43
Países con ingresos medianos	3 776	92	5 504**	95	21	23**	18 343**	55**	20 461**	60**	27**	24**
Medianos bajos	1 179**	84**	...	...	26**	...	7 826	48	9 576**	55**	31	31**
Medianos altos	2 597	96	3 152	96	19	19	10 516**	60**	10 885	65	24**	19
Países con ingresos altos	1 390	93	1 899	94	18	15	4 745	79	5 193	80	16	14

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2012).

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos que se presentan en los cuadros son las definidas por el Banco Mundial. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos de julio de 2011.

1. Basada en el número de alumnos y docentes.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2011, los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

[z] Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

[y] Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2008.

[*] Estimaciones nacionales.

[**] Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33 y el 60 por ciento de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

[...] Datos no disponibles.

Cuadro 8

ENSEÑANZA SECUNDARIA											Países o territorios
Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹							
Total secundaria				Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			
1999		2010		1999	2010	1999	2010	1999	2010		
Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres								
177	64	146	68	12	10	13	15	13	12	Rumania	
...	...	62	64	...	9	14	10	...	10	Serbia	
...	16	17 ^z	Turquía	
400	76	13	...	Ucrania	

Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Media ponderada						
24327**	52**	31951	52	19**	18	16**	16	18**	17	Mundo
6 151	55	6 739	59**	14	12	13	12	14	12	Países desarrollados
14 956**	46**	22 717	47	22**	20	20**	18	21**	19	Países en desarrollo
3 220**	75**	2 496**	76**	...	...	...	...	10**	10**	Países en transición
831	31	1 722**	30**	27**	26**	23**	24**	25	25**	África Subsahariana
4 486	56	5 204	61	14	12	13	12	14	12	América del Norte y Europa Occidental
2 782	63	3 635	59	20	18	18	15	19	17	América Latina y el Caribe
51**	63**	76**	68**	21**	...	20**	...	21**	...	Caribe
2 731	63	3 559	59	19	18	18	15	19	16	América Latina
850	66	920	71	...	...	...	...	11	11	Asia Central
2 925	35	5 376	39	36**	32	30**	22	33	27	Asia Meridional y Occidental
7 605**	46**	10 459	50	18	16	15**	15	17**	16	Asia Oriental y el Pacífico
7 415**	45**	10 254	50	18	16	15**	15	17**	16	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
1 364	43	1 992**	46**	19**	17**	13**	12**	16	15**	Estados Árabes
3 483**	73**	2 643**	72**	...	...	...	...	12**	11**	Europa Central y Oriental
969	30	1 787**	30**	29**	29**	23**	22**	27	26**	Países con ingresos bajos
17 022**	53**	22 949	52	20**	19	17**	17	19**	18	Países con ingresos medianos
5 785	46	9 680	47	26**	24	21**	18	24	21	Medianos bajos
11 237**	57**	13 269	55	17	15	16**	16	16**	16	Medianos altos
6 336	54	7 215	58	14	12	13	12	14	12	Países con ingresos altos

Cuadro 9

Compromiso financiero con la educación: gasto público

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria [costo unitario] en dólares constantes de 2009 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria [costo unitario] en dólares constantes de 2009 a paridad de poder adquisitivo (PPA)	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
África Subsahariana												
Angola	3,4**	3,8	6,4**	8,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	3,0	4,5 ^e	16,0	18,2 ^e	52,1**	59,1 ^e	147**	197 ^e	27,0**	22,0 ^e	310**	...
Botswana	...	8,2 ^e	...	16,2 ^e	...	19,2 ^e	...	1 136 ^e	...	31,3 ^e	...	3 337**. ^z
Burkina Faso	...	4,0	...	20,8	...	56,6	...	191	...	20,2	...	260
Burundi	3,5	9,4	13,3	25,1	38,9	45,1	56	71	36,5	30,0	252**	260
Cabo Verde	...	5,9	...	14,4	...	47,0 ^e	...	590 ^e	...	31,2 ^e	...	474 ^e
Camerún	2,1	3,5	9,8	17,9	...	34,4	...	134	...	53,3	...	570**
Chad	3,2	3,1	17,1	10,1	44,6	53,1	69	94	33,3	27,0	348	192
Comoras	...	7,6 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	4,3	4,8 ^y	20,6	24,6 ^y	43,4**	...	281**	...	36,4**	...	763**	...
Eritrea	5,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	3,9	4,7	11,3	25,4	...	64,8	...	104	...	10,5	...	55
Gabón	3,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	3,1	5,4	14,2	22,8	...	50,3	...	152	...	32,5	...	180**
Ghana	4,2**	5,6	...	24,4	41,6	34,8	211	173	39,5	...	482	348
Guinea	2,4	2,8 ^y	14,7	19,2 ^y	...	...	...	77 ^y	...	...	...	68 ^y
Guinea-Bissau	5,6	...	11,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	1,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	5,4	6,7	25,8	17,2	68,3**	...	302**	...	17,6**	...	205**	...
Lesotho	10,9	10,3 ^y	25,5	23,7 ^y	42,8	35,7 ^y	138	327 ^y	24,4	20,8 ^y	404	750**. ^y
Liberia	...	3,5 ^y	...	12,1 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2,8	3,2 ^e	15,7	13,4 ^y	...	47,2 ^e	...	56 ^e	...	20,1 ^e	...	101**. ^z
Malawi	5,1	5,9	14,0	14,7	60,8	36,6	72	55	10,3	28,7	57	159
Malí	3,0**	4,6	11,4**	22,0	48,9**	39,9 ^e	125**	107 ^e	33,7**	40,7 ^e	380**	306 ^e
Mauricio	4,0	3,0 ^e	17,7	11,4 ^e	31,9	...	906	...	36,7	...	1 334	...
Mozambique	3,8	...	15,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	7,9	8,1	22,3	22,4 ^y	59,4	40,8	1 015	1 089	27,7	22,5	1 657	943 ^y
Níger	3,3	3,9	18,7	16,9	56,0	60,4	204	136	26,6	22,0	491	283
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	1,6	1,2	14,5	12,0	...	55,0	...	34	...	21,8	...	99
República Democrática del Congo	...	2,7	...	8,9	...	36,8	...	18	...	28,2	...	42
República Unida de Tanzania	2,0**	6,2	...	18,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	4,3	4,7	21,9	16,9	47,7	36,6	68	78	18,5	26,0	324	266
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	3,2**	5,7	...	24,0 ^e	...	40,1	...	292	...	27,7	...	470
Seychelles	5,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	5,1**	4,3 ^e	...	18,1 ^e	...	49,9 ^e	...	...	...	32,6 ^e	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	6,2	6,1	22,2	19,2	45,2	40,5 ^e	1 145	1 685	33,7	31,4 ^e	1 610	1 967
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	4,9	7,6	...	16,0	33,2	35,0 ^y	390	634 ^y	26,9	30,2 ^y	1 087	1 534 ^y
Togo	4,3	5,0	26,2	17,6 ^e	36,8	49,1	73	91	33,6	27,3	273	157 ^e
Uganda	2,5**	3,2 ^e	...	15,0 ^e	...	58,3 ^e	...	78 ^e	...	23,8 ^e	...	216 ^e
Zambia	2,0	1,5 ^y	6,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	2,7	...	8,3	...	53,2	...	...	...	25,8	...	...

Cuadro 9 (continuación)

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria [costo unitario] en dólares constantes de 2009 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria [costo unitario] en dólares constantes de 2009 a paridad de poder adquisitivo (PPA)	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	...	4,5 ^y	...	10,4 ^y	...	13,8 ^y	...	5 915 ^y	...	47,2 ^y	...	8 246 ^y
Andorra	...	3,1 ^z	...	...	...	28,7	...	...	...	20,8	...	...
Austria	6,4	5,5 ^y	12,4	11,2 ^y	19,0	18,1 ^y	7 919	9 554 ^y	45,1	47,1 ^y	9 763	10 893 ^y
Bélgica	5,9	6,3 ^y	12,2	12,9 ^y	...	23,4 ^y	...	8 020 ^y	...	43,5 ^y	...	13 384 ^y
Canadá	5,9	4,8 ^y	12,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	5,3	8,1 ^z	14,5	17,3 ^z	33,9	27,2 ^y	4 169	7 700 ^y	52,5	43,0 ^y	6 582	10 630 ^y
Dinamarca	8,2	8,6 ^z	14,9	15,1 ^z	21,4	23,4 ^z	8 397	9 944 ^z	34,6^{**}	33,8 ^z	13 235	11 849 ^z
España	4,4	5,1 ^z	11,3	10,8 ^z	28,1	26,3 ^z	4 979	6 479 ^z	47,5	38,5 ^z	6 580	8 298 ^z
Estados Unidos de América	5,0	5,4 ^y	17,1	13,8 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	6,2	6,7 ^z	12,5	12,1 ^z	21,1	19,6 ^z	4 902	6 766 ^z	39,3	41,9 ^z	7 284	11 859 ^z
Francia	5,7	5,8 ^z	11,5	10,4 ^z	20,2 ^{**}	20,2 ^z	5 111	5 603 ^z	49,8 ^{**}	44,4 ^z	8 356	8 727 ^z
Grecia	3,2	...	7,0	...	...	...	...	...	38,1	...	2 991	...
Irlanda	4,9	6,6 ^y	13,2	13,3 ^y	32,2	34,3 ^y	3 400	6 933 ^y	36,8	36,2 ^y	5 118	11 214 ^y
Islandia	6,7	9,7 ^z	17,1	15,3 ^z	34,2	31,6 ^z	5 524	8 947 ^z	34,1	32,2 ^z	5 140	7 756 ^z
Israel	7,5	6,0 ^z	13,9	13,6 ^z	33,9	37,0 ^z	4 749	5 327 ^z	30,0	26,9 ^z	4 418	4 393 ^z
Italia	4,7	4,8 ^z	9,6	9,1 ^z	26,1 ^{**}	25,9 ^z	7 461 ^{**}	7 935 ^z	46,5 ^{**}	43,3 ^z	8 590 ^{**}	8 183 ^z
Luxemburgo	4,2	...	9,8	...	...	...	...	10 787 ^y	...	...	...	15 961 ^y
Malta	...	6,0 ^y	...	13,3 ^y	...	22,8 ^y	...	4 962 ^y	...	52,6 ^y	...	8 220 ^y
Mónaco	1,2	1,2 ^z	5,1	6,4	17,7	15,1	...	...	50,9	38,0	...	...
Noruega	7,2	7,4 ^z	15,6	15,7 ^z	...	24,8 ^z	...	10 234 ^z	...	34,2 ^z	...	14 191 ^z
Países Bajos	4,8	6,1 ^z	11,1	11,5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	5,2 ^{**}	5,1 ^y	12,8 ^{**}	10,9 ^y	31,0 ^{**}	29,2 ^y	4 373 ^{**}	5 040 ^y	44,0 ^{**}	42,0 ^y	5 966 ^{**}	7 904 ^y
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	4,5	5,5 ^z	11,4	11,3 ^z	...	29,7 ^z	...	7 916 ^z	...	49,0 ^z	...	10 644 ^z
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	7,3	7,2 ^z	13,6	13,2 ^z	...	24,2 ^y	7 687 ^{**}	9 856 ^z	...	37,1 ^y	8 642 ^{**}	11 504 ^z
Suiza	5,0	5,7 ^y	15,4	16,7 ^y	31,6	25,0 ^y	8 373	8 713 ^y	40,5	45,5 ^y	10 416	13 407 ^y
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	3,4 ^y	...	10,7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	3,4	2,6 ^z	...	9,8 ^z	...	49,4 ^z	...	1 751 ^z	...	47,3 ^z	...	2 210 ^z
Antillas Neerlandesas	...	...	14,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	4,6	6,2 ^z	13,3	14,0 ^z	36,7	32,6 ^z	1 416	2 373 ^z	35,4	40,5 ^z	1 903	3 815 ^z
Aruba	...	6,0 ^z	13,8	20,5 ^z	29,9	27,4 ^z	...	...	32,3	28,9 ^z	...	...
Bahamas	3,3 ^{**}	...	19,7^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	5,3	7,5 ^z	15,4	14,3 ^z	21,5 ^{**}	...	2 065 ^{**}	...	31,3	29,0 ^z	3 419	5 235 ^z
Belice	5,7 ^{**}	6,9 ^z	17,1 ^{**}	18,7 ^y	61,7	45,3 ^z	896	1 151 ^z	32,0	39,9 ^z	898	1 683 ^z
Bermudas	...	1,9	...	13,4	...	30,9	...	...	...	45,3	...	...
Botivia (Estado Plurinacional de)	5,8	...	15,8	...	41,0 ^{**}	...	433 ^{**}	...	22,2 ^{**}	...	409 ^{**}	...
Brasil	4,0	5,8 ^z	10,5	16,8 ^z	33,3 ^{**}	32,6 ^z	859 ^{**}	2 026 ^z	36,1 ^{**}	44,9 ^z	779 ^{**}	2 063 ^z
Chile	4,0	4,9 ^z	15,6	18,2 ^z	44,5	37,1 ^z	1 405	2 360 ^z	36,5	35,8 ^z	1 593	2 404 ^z
Colombia	4,5	5,0	16,9	14,9 ^y	...	38,4 ^z	...	1 132 ^z	...	35,0 ^z	...	1 096 ^z
Costa Rica	5,5	6,5 ^z	21,1	23,1 ^z	47,2	28,0 ^z	1 392	1 633 ^z	29,1	21,1 ^z	1 922	1 612 ^z
Cuba	6,9	13,6 ^z	13,7	18,3	35,5 [*]	29,2	...	...	37,9 [*]	28,9	...	...
Dominica	5,5 ^{**}	3,7	...	9,3	...	55,4 ^y	...	1 557	...	44,4 ^y	...	1 686
Ecuador	2,0	...	9,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	2,4 ^{**}	3,3	17,1 ^{**}	13,1 ^{* x}	...	40,1 ^y	...	563 ^y	...	21,4 ^y	...	555 ^y

Cuadro 9 (continuación)

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria [costo unitario] en dólares constantes de 2009 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria [costo unitario] en dólares constantes de 2009 a paridad de poder adquisitivo (PPA)	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	3,3 ^y	...	...	...	57,6 ^y	...	430 ^y	...	14,0 ^y	...	289 ^y
Guyana	9,3**	...	18,4**	16,7	...	29,3	...	262	...	34,0	...	374
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	17,4	...	29,7	...	...	...	39,6	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	3,3 ^z	9,0	13,6	29,5	28,1	...	...	33,6	38,1	...	...
Jamaica	5,2	6,4**	10,8	11,5**	30,2**	31,3 ^z	858	1 167 ^z	34,5**	37,1 ^z	1 436*	1 629**
México	4,5	5,4 ^z	22,6	21,6 ^x	40,8	36,8 ^z	1 494	1 950 ^z	...	30,4 ^z	...	2 086 ^z
Montserrat	...	6,3 ^z	10,7**	8,4 ^z	20,3	...	...	...	29,3	...	...	...
Nicaragua	4,0	...	17,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	5,1	4,1 ^y	7,3	...	...	...	1 149	967 ^x	...	...	1 638	1 268 ^x
Paraguay	5,1	4,1 ^x	8,8	11,9 ^x	47,9	40,9 ^x	541**	475 ^x	29,7	35,6 ^x	730	695 ^x
Perú	3,4	2,9	21,1	17,1	40,4	40,6	421	632	28,4	33,3	565	735
República Dominicana	2,0**	2,3 ^s	13,1	11,0 ^c	54,7	...	...	620	...	...	...	544
Saint Kitts y Nevis	4,9	4,7 ^x	14,0	10,7 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	7,2**	5,0	13,4**	10,2	49,0	...	1 273	1 399 ^x	25,8	...	1 332**	1 460 ^c
Santa Lucía	7,7	4,6*	21,3	10,9*	52,7**	41,9*	1 734**	1 640	32,6**	45,6*	2 319**	2 169*
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	3,9	...	12,5**	...	39,8	...	1 532	3 249 ^z	31,1	...	1 760	3 019** ^y
Uruguay	2,4	...	11,8	...	32,4	...	708	...	36,9	...	1 040	...
Venezuela [República Bolivariana del]	...	3,6	...	...	...	32,5 ^x	...	1 154 ^x	...	16,7 ^z	...	961 ^x
Asia Central												
Armenia	2,2	3,1	12,8	13,0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiján	4,3	3,5 ^z	24,4	10,9 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	2,0	3,3* ^z	10,3	7,7* ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazajistán	4,0	3,4 ^z	14,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	4,3	6,5 ^z	21,4	24,7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolia	5,1	5,9	15,2	14,6 ^z	...	31,3	...	583	...	28,8	...	534
Tayikistán	2,1	4,1	11,8	14,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,3	2,1 ^z	15,3	14,1 ^z	38,9	42,7 ^z	...	109 ^z	42,0**	43,0 ^z	80**	210
Bhután	6,2	4,4	13,8	9,4	26,9**	27,8	200**	263	47,9**	55,5	1 434**	1 010
India	4,5	...	12,7	...	29,9**	...	206**	...	37,6**	...	429**	...
Irán [República Islámica del]	4,5	4,7	18,7	19,8	26,6**	25,9	712**	1 468	34,1	50,0	732	2 089
Maldivas	...	9,2 ^z	...	16,0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	2,9**	4,7	12,5**	20,2	52,7**	60,3 ^z	67**	172 ^z	28,9**	25,3 ^z	105**	109 ^y
Pakistán	2,6	2,3	...	9,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	2,1 ^z	...	8,1 ^z	...	31,4 ^z	...	326 ^z	...	52,1 ^z	...	...

Cuadro 9 (continuación)

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria [costo unitario] en dólares constantes de 2009 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria [costo unitario] en dólares constantes de 2009 a paridad de poder adquisitivo (PPA)	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	5,1	5,2 ^z	13,8	12,9 ^y	32,9	34,5 ^z	5 257	6 946 ^z	39,5	37,3 ^z	4 782	6 644 ^z
Brunei Darussalam	4,9	2,0	9,3	13,7	...	28,7	...	2 512	...	46,8	...	3 800
Camboya	1,0	2,7	8,7	12,4 ^x	61,7 ⁻¹	...	59	...	11,8	...	75	...
China	1,9	...	13,0	...	34,3^{**}	...	...	...	38,4 ^{**}	...	303 ^{**}	...
Fiji	5,3	4,5 ^z	18,3	14,7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	3,3	2,7 ^z	13,9	15,0 ^z	59,5 ^{**}	56,0 ^z	325 ^{**}	302 ^y	22,0 ^{**}	29,1 ^z	285 ^{**}	300 ^y
Indonesia	2,8^{**}	3,1	11,5^{**}	17,1	...	44,9	...	403	...	25,4	...	348
Islas Cook	...	...	13,1 ^{**}	...	53,0	...	...	...	40,0	...	...	...
Islas Marshall	11,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	2,3 ^{**}	7,1 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	3,5	3,7	9,3	9,4 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	6,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	3,6	2,9 ^z	13,5	13,0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	6,1	5,9 ^z	25,2	18,9 ^z	30,9 ^{**}	35,5 ^z	1 063 ^{**}	1 856 ^z	34,7 ^{**}	42,1 ^z	1 639 ^{**}	2 597 ^z
Micronesia (Estados Federados de)	6,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	0,6	...	8,1	...	...	...	...	...	33,4	...	...	...
Nauru	...	...	...	7,5 ^{*x}	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	31,9	...	...	...	59,3	...	...	...
Nueva Zelandia	7,1	7,6	16,1	16,1 ^y	26,7 ^{**}	23,3	4 423 ^{**}	5 686	39,8 ^{**}	38,0	5 432 ^{**}	6 311
Palau	9,4^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	3,8	5,0 ^z	13,1	15,8 ^y	43,5 ^{**}	32,2 ^z	2 875 ^{**}	5 179 ^z	38,3 ^{**}	36,6 ^z	2 388 ^{**}	5 148 ^z
República Democrática Popular Lao	1,0	3,3	7,4	13,2	...	...	...	...	...	...	...	...
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	4,5	5,8 ^y	13,3	13,4 ^y	32,4 ^{**}	...	282 ^{**}	...	26,9 ^{**}	...	298 ^{**}	...
Singapur	3,0	3,3	...	10,3	27,9	20,2	...	5 057	31,6	24,3	...	7 712
Tailandia	5,1	3,9	28,1	22,3	33,6^{**}	47,8 ^z	1 022^{**}	1 889 ^z	19,1^{**}	15,9 ^z	859^{**}	709 ^z
Timor-Leste	...	3,6	...	11,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	11,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	5,2 ^{**}	...	16,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6,3	5,4 ^z	17,4	23,7 ^z	38,9	55,3 ^z	428	732 ^z	51,9	30,4 ^z	2 181	872 ^z
Viet Nam	...	5,5 ^y	...	19,8 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes												
Arabia Saudita	7,0	5,5 ^y	26,0	19,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	...	4,4 ^y	...	20,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	...	3,1 ^y	...	11,7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	7,5	7,6 ^x	...	22,8 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	...	3,7 ^y	...	11,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	1,3[*]	1,0 ^z	22,2 [*]	23,4 ^z	...	...	3 653	...	...	...	4 767	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	5,0	...	20,6	...	...	...	482	582 ^y	...	...	558	711 ^y

Cuadro 9 (continuación)

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2009 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2009 a paridad de poder adquisitivo (PPA)	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
Kuwait	5,6****	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Líbano	2,0	1,8 ^z	10,4	7,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	5,5	5,5 ^z	25,7	25,7 ^y	39,1	...	510	682 ^y	43,5	...	1 337	1 536 ^x
Mauritania	2,8**	4,3	...	15,2	...	45,8	...	216	...	24,4	...	551**
Omán	4,2	4,7 ^z	21,3	...	37,3	32,7 ^z	1 905	3 122 ^z	51,7	39,9 ^z	3 705	3 573 ^z
Palestina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	...	2,4 ^y	...	8,2 ^y	...	...	...	5 621 ^z	...	...	...	5 969 ^z
República Árabe Siria	...	5,0 ^x	...	16,7 ^x	...	...	387	692 ^z	...	...	668	597 ^z
Sudán (antes de la secesión)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	6,5	6,6 ^y	17,4**	22,7 ^y	38,3**	...	923**	...	42,9**	...	1 326**	...
Yemen	10,5	5,6 ^y	32,8	16,0 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental												
Albania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belarrús	6,0	4,6 ^z	...	8,9 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	3,5	4,7 ^y	8,8	12,3 ^y	20,8	18,9 ^y	1 393	3 115 ^y	46,6	42,7 ^y	1 679	3 117 ^y
Croacia	...	4,5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslavaquia	4,2	4,1	13,8	9,8	14,5	18,6 ^z	1 457	4 039 ^z	55,7	47,7 ^z	2 629	3 970 ^z
Eslovenia	5,9	5,8	12,4	11,6 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Estonia	6,8	6,0 ^y	15,4	14,2 ^y	...	25,3 ^y	...	5 441 ^y	...	40,8 ^y	...	6 185 ^y
Federación de Rusia	3,0	4,2 ^y	10,6	11,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	4,9	5,4 ^z	12,8	10,0 ^z	19,5**	17,4 ^z	2 629**	4 200 ^z	40,6**	41,7 ^z	2 736**	4 307 ^z
la ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Letonia	5,8	5,2 ^z	14,4	12,8 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	6,0	5,6 ^z	16,0	12,9 ^z	...	12,9 ^z	...	3 127 ^z	...	52,6 ^z	...	4 596 ^z
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	4,7	5,3 ^z	11,4	11,4 ^z	...	30,4 ^z	...	4 611 ^z	...	37,0 ^z	...	4 341 ^z
República Checa	4,1	4,8 ^z	9,7	9,8 ^z	17,8**	15,8 ^z	1 897**	3 677 ^z	49,8**	47,3 ^z	3 740**	5 830 ^z
República de Moldova	4,6	8,4	16,4	22,3	...	18,2	...	1 184	...	37,4	...	1 117
Rumania	2,9	4,3 ^x	7,5	11,8 ^x	...	20,2 ^x	...	2 248 ^x	...	36,2 ^x	...	1 895 ^x
Serbia	...	5,1 ^z	...	9,5 ^z	...	47,4 ^z	...	6 662 ^z	...	23,6 ^z	...	1 552 ^z
Turquía	3,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	3,7	5,4 ^x	13,6	20,2 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 9 (continuación)

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2009 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2009 a paridad de poder adquisitivo (PPA)	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010
Mundo ¹	4,5	4,8	13,8	14,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Países desarrollados	5,1	5,5	12,5	12,1	...	24,2	...	6 479	...	41,7	...	8 220
Países en desarrollo	4,3	4,7	14,6	16,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Países en transición	3,7	4,4	13,2	12,3	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	3,7	4,7	15,7	17,6	...	46,0	...	134	...	27,5	...	263
América del Norte y Europa Occidental	5,2	5,8	12,5	12,9	28,1	24,9	5 111	7 916	42,2	42,0	6 933	10 644
América Latina y el Caribe	4,6	4,7	14,0	13,6	39,8	36,8	...	1 167	...	35,3	...	1 621
Caribe	5,3	4,7	14,0	11,2	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina	4,3	4,5	14,6	16,8	40,8	36,9	1 004	1 132	...	31,8	...	1 096
Asia Central	4,0	3,5	14,4	13,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	3,7	4,4	13,8	14,1	29,9	31,4	...	263	37,6	50,0	429	...
Asia Oriental y el Pacífico	4,7	3,9	13,2	13,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	3,3	3,3	12,2	13,7	...	...	...	...	32,5	...	...	...
Pacífico	6,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	5,5	4,5	...	16,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental	4,6	5,2	12,8	11,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Países con ingresos bajos	3,2	4,3	14,5	17,1	...	50,3	...	92	...	26,0	...	...
Países con ingresos medianos	4,5	4,8	14,4	14,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Medianos bajos	4,5	4,7	...	15,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Medianos altos	4,6	4,8	14,4	12,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Países con ingresos altos	4,9	5,3	13,2	12,9	...	25,6	...	5 800	...	39,9	...	7 904

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2012).

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos que se presentan en los cuadros son las definidas por el Banco Mundial. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos de julio de 2011.

1. Todos los valores indicados son medianas. Los valores de las medianas de 1999 y de 2010 no son comparables porque no se basan necesariamente en el mismo número de países. Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2011, los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

[z] Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

[y] Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2008.

[x] Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2007.

[*] Estimaciones nacionales.

[**] Estimaciones parciales del IEU.

[...] Datos no disponibles.

Cuadro 10

Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden el grado de realización de los objetivos de la EPT

Países o territorios	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4				
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de alfabetización de los adultos				
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)				
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		
	1999	2010	1999	2010	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
África Subsahariana													
1	Angola	27**	104	...	86*	...	...	73	0,82	...	...	70	0,70
2	Benin	4	18	...	94	40*	0,48*	55	0,68	27*	0,42*	42	0,55
3	Botswana	...	19 ^z	80	87 ^z	89*	1,07*	95	1,04	69*	1,09*	84	1,01
4	Burkina Faso	2	3	33	63	20*	0,53*	39*	0,71*	14*	0,42*	29*	0,59*
5	Burundi	0,8	9	37	...	54*	0,81*	78	1,00	37*	0,57*	67	0,85
6	Cabo Verde	53**	70	99**	93	88*	0,96*	98	1,02	63*	0,71*	84	0,89
7	Camerún	11	28	...	92	...	...	83*	0,87*	...	...	71*	0,80*
8	Chad	...	2	52	...	17*	0,34*	47	0,76	11*	0,25*	34	0,54
9	Comoras	3	22 ^y	66	...	...	...	86	0,99	...	...	75	0,87
10	Congo	2	13	...	91*	...	...	80*	0,90*	...	...	...	...
11	Côte d'Ivoire	2	4	56	61 ^z	49*	0,63*	67	0,86	34*	0,53*	56	0,72
12	Eritrea	5	14	33	33	...	...	89	0,94	...	...	68	0,73
13	Etiopía	1	5	36	81	34*	0,71*	55*	0,75*	27*	0,51*	39*	0,59*
14	Gabón	14**	42	...	...	93*	0,98*	98	0,98	72*	0,82*	88	0,92
15	Gambia	18	30	69	66	...	...	67	0,86	...	...	50	0,67
16	Ghana	31	69 ^z	61**	84	...	...	81	0,98	...	...	67	0,84
17	Guinea	...	14	43	77	...	...	63	0,82	...	...	41	0,58
18	Guinea-Bissau	4**	7	50**	74	...	...	72	0,83	...	...	54	0,60
19	Guinea Ecuatorial	27	55 ^y	72**	56	...	...	98	1,01	...	...	94	0,93
20	Kenya	43	52 ^z	62	83** ^z	...	...	93	1,02	...	...	87	0,93
21	Lesotho	20**	33	56	73	...	...	92	1,14	...	...	90	1,15
22	Liberia	47	...	46	...	60	0,82	77	1,16	43	0,58	61	0,88
23	Madagascar	3**	9	65	...	...	...	65*	0,97*	...	...	64	0,91
24	Malawi	...	...	99	97 ^z	59*	0,70*	87	1,00	49*	0,51*	75	0,84
25	Malí	1	3	42**	63	...	...	44*	0,60*	...	...	31*	0,47*
26	Mauricio	95	96	92	93	91*	1,01*	97	1,02	80*	0,88*	89	0,95
27	Mozambique	...	...	52	90	...	...	72	0,83	...	...	56	0,61
28	Namibia	33	...	87	85 ^z	88*	1,06*	93	1,04	76*	0,95*	89	0,99
29	Níger	1	6	26	62	...	...	37*	0,44*	...	...	29*	0,35*
30	Nigeria ¹¹	8	14	61**	58**	71*	0,77*	72	0,85	55*	0,65*	61	0,70
31	República Centroafricana	...	6	...	69	48*	0,56*	65	0,80	34*	0,42*	56	0,62
32	República Democrática del Congo	0,7**	3	33	...	...	...	65	0,90	...	...	67	0,74
33	República Unida de Tanzania	...	33	49	98 ^y	82*	0,90*	77	0,98	59	0,67*	73	0,85
34	Rwanda	3**	11	76**	99	75	...	77	1,01	58	...	71	0,90
35	Santo Tomé y Príncipe	24	62	88	98	94*	0,96*	95	1,01	73*	0,73*	89	0,90
36	Senegal	3	13	57	75	38*	0,57*	65	0,76*	27*	0,48*	50*	0,63*
37	Seychelles	110	102	92	...	99*	1,01*	99	1,01	88*	1,02*	92	1,01
38	Sierra Leona	4	7	...	...	...	...	59	0,73	...	...	42	0,59
39	Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	21	65 ^z	92	85** ^z	...	...	98	1,01*	...	...	89	0,96*
41	Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	Swazilandia	...	23	70	86	84*	1,01*	94	1,03	67	0,94*	87	0,99

Cuadro 10

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6			
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación			
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²	
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	
1999		2010		1999		2009		1999	2009	1999	2010
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)		
...	...	124	0,81	13	0,75	31	0,69	.	45*	...	46**
83	0,64	126	0,87	22	0,44	...	...	84	60	53	46
103	1,00	110 ^z	0,96 ^z	73	1,07	82** ^z	1,06** ^z	87	97** ^y	27	25 ^z
42	0,70	79	0,93	9	0,62	23	0,78	68	75	47	48
51	0,81	156	0,99	11**	0,79**	25	0,72	59	62	46	51
125	0,95	110	0,92	68**	1,04**	88	1,20	91	90*	29**	24
85	0,82	120	0,86	26**	0,84**	42**	0,83**	52**	76	52	46
64	0,58	93	0,73	10	0,26	25	0,42	56	37	68	62
100	0,85	104 ^y	0,92 ^y	30	0,81	...	...	...	...	35	30 ^y
59	0,97	115	0,95	36	0,70	...	...	...	77** ^x	60	49
74	0,74	88	0,83	23**	0,54**	...	...	69	66 ^y	45	49
52	0,83	45	0,84	22	0,68	32	0,76	94	69	47	38
50	0,61	102	0,91	13	0,67	36	0,82	56	51	67	54
140	1,00	182	0,97	48	0,86	...	...	...	...	49	25
84	0,84	83	1,02	...	...	54**	0,95**	66**	65**	37	37 ^z
81	0,93	107	1,00	40	0,81	58	0,91	66	78 ^y	30	31
56	0,64	94	0,84	14**	0,37**	38** ^z	0,59** ^z	...	69	47	42
78**	0,67**	123	0,94	19	0,55	...	...	...	...	44	52
108	0,96**	87	0,97	33	0,37	...	...	...	70	57	27
90	0,97	113 ^z	0,98 ^z	38	0,96	60 ^z	0,90 ^z	...	...	32	47** ^z
100	1,08	103	0,98	30	1,36	46	1,38	75	80	44	34
94	0,75	96 ^y	0,91 ^y	31	0,65	...	...	...	60*	39	24 ^y
97	0,97	149	0,98	...	...	31** ^z	0,94** ^z	52	35	47	40
138	0,96	135	1,04	38	0,70	32	0,91	48	61	...	79**
53	0,72	82	0,88	14	0,54	39	0,71	77**	88	62*	48
100	1,00	99	1,01	76	0,98	89**	1,00**	99	98	26	21
69	0,74	111	0,91	5	0,63	26	0,87	43	44	61	55
116	1,01	107 ^z	0,99 ^z	57	1,12	...	...	93	91 ^y	32	30 ^z
31	0,68	71	0,84	7	0,59	13	0,66	74	71	41	39
93	0,81	83	0,91	23	0,91	44	0,88	...	86	41	36
78*	0,68*	94	0,73	12**	...	18	0,55	...	55	...	81
48	0,91	94	0,87	19	0,53	38	0,58	...	60	26	37
67	1,00	102	1,02	...	...	...	...	81	90	46	51
106	0,99	142	1,03	10	1,01	36	1,05	42	47	54	58
110	0,97	134	0,97	...	...	59	1,15	62**	77** ^y	36	30
68	0,83	87	1,06	16	0,65	37	0,88	72	74	49	34
112	1,00	117	1,00	105	1,04	119	1,09	96	95 ^y	15	13
70	...	125	0,93	28	0,68****	...	...	...	...	37	31
...
113	0,97	102 ^z	0,96 ^z	88	1,13	94 ^z	1,05 ^z	65	...	35	31 ^z
...
94	0,96	116	0,92	44	1,00	58	1,00	80	96	33	32

Cuadro 10 (continuación)

Países o territorios	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4			
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de alfabetización de los adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)			
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹	
	1999	2010	1999	2010	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
43 Togo	3	9	85	92 ^v	...	...	82	0,85*	...	...	57	0,61*
44 Uganda	...	14	...	91	70*	0,82*	87	0,95*	56	0,66*	73	0,78*
45 Zambia	...	...	71	91	66*	0,97*	74	0,82	65	0,79*	71	0,77
46 Zimbabwe	...	...	...	...	95*	0,98*	99	1,01	84	0,88*	92	0,95
América del Norte y Europa Occidental												
47 Alemania	101	114	99**	98**	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Andorra	...	102	...	77	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Austria	80	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Bélgica	114	118 ^v	99	99 ^v	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Canadá	63	71 ^v	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52 Chipre ⁴	60	81	95	99	100*	1,00*	100	1,00	94*	0,93*	98	0,98
53 Dinamarca	90	96 ^v	98	96 ^v	...	...	...	...	...	...	...	...
54 España	99	126	100	100	100*	1,00*	100*	1,00*	96*	0,97*	98*	0,98*
55 Estados Unidos de América	59	69	96	95	...	...	...	...	...	...	...	...
56 Finlandia	47	68	100	98	...	...	...	...	...	...	...	...
57 Francia	112	109	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
58 Grecia	67	...	93	...	99*	1,00*	99	1,00	93*	0,93*	97	0,98
59 Irlanda	...	98	95	95	...	...	...	...	...	...	...	...
60 Islandia	86	97 ^v	99	99 ^v	...	...	...	...	...	...	...	...
61 Israel	89	106 ^v	98	97 ^v	...	...	...	...	...	...	...	...
62 Italia	97	98	99	97	...	...	100	1,00	...	...	99	0,99
63 Luxemburgo	72	87 ^v	96	95 ^v	...	...	...	...	...	...	...	...
64 Malta	100	117	94	94	98*	1,02*	98*	1,02*	88*	1,01*	92*	1,03*
65 Mónaco ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66 Noruega	75	99	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
67 Países Bajos	97	93	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...
68 Portugal	67	82 ^v	97	99 ^v	99*	1,00*	100	1,00	88*	0,92*	95	0,97
69 Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	77	81 ^v	100	100 ^v	...	...	...	...	...	...	...	...
70 San Marino	...	...	...	92 ^{v,z}	...	...	...	...	...	...	...	...
71 Suecia	76	95	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
72 Suiza	92	99	96	94	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe												
73 Anguila ¹	...	95** ^v	96**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antigua y Barbuda	57	76 ^v	...	87	...	...	...	...	...	...	99	1,01
75 Antillas Neerlandesas	112	...	...	...	97*	1,01*	98	1,00	95*	1,00*	96	1,00
76 Argentina	57	74 ^v	99	...	98*	1,00*	99	1,00	96*	1,00*	98	1,00
77 Aruba	95	112	98	100	...	...	99*	1,00*	...	...	97*	1,00*
78 Bahamas	11	...	91	98	...	...	...	...	...	...	...	...
79 Barbados	75	108*	95**	95 ^{v,y}	...	...	...	...	...	...	...	...
80 Belice	24	46	88**	95	76*	1,01*	...	...	70*	1,00*	...	...
81 Bermudas	...	...	...	83**	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 10

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6			
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación			
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²	
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	
1999		2010		1999		2009		1999	2009	1999	2010
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)		
126	0,75	140	0,90	31	0,40	...	...	52	78	41	41
130	0,90	121	1,01	16	0,76	28**	0,85**	57	57	57	49
84	0,92	115	1,01	...	...	...	...	81	71 ^y	61**	58**
...
103	0,99	102	1,00	98	0,98	103	0,95	.	.	17	13
...	...	84	1,01	...	...	87	1,05	...	94	...	10
104	0,99	99	0,99	98	0,95	99	0,96	.	.	13	11
108	0,99	105 ^z	1,00 ^z	141	1,07	111 ^z	0,97 ^z	...	97 ^y	12**	11 ^z
100	1,00	99 ^y	1,00 ^y	103	1,02	101 ^y	0,98 ^y	99	...	17	...
97	1,00	106	0,99	93	1,03	99	1,00	95	95 ^x	18	14
101	1,00	99 ^z	1,00 ^z	125	1,05	117 ^z	1,02 ^z	100	100 ^y	10	...
106	0,99	106	0,99	109	1,06	125	1,02	...	100 ^y	15	12
103	1,03	102	0,99	94	...	96	1,01	...	...	15	14
101	1,00	99	0,99	121	1,09	108	1,05	99	100	17	14
105	0,99	110	0,99	109	1,00	113	1,01	98	...	19	18
95	1,00	...	...	91	1,04	...	...	...	...	14	...
102	0,99	108	1,00	106	1,06	121	1,05	95	99	22	16
100	0,98	99 ^z	1,00 ^z	109	1,05	107 ^z	1,03 ^z	98	99 ^y	...	...
105	0,99	103 ^z	1,01 ^z	100	0,99	102 ^z	1,02 ^z	99	99 ^y	13**	13** ^z
105	0,99	102	0,99	92	0,99	100	0,99	96	100	11	...
99	1,01	100 ^y	1,01 ^y	98	1,05	98 ^y	1,02 ^y	96	96 ^x	12	12 ^y
100	1,00	101	1,01	89	0,85	101	0,89	98	83 ^y	20	14
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...
101	1,00	99	1,00	119	1,02	111	0,98	100	99	...	...
109	0,98	108	0,99	123	0,96	121	0,99	100	99	...	...
122	0,96	114 ^z	0,97 ^z	103	1,08	107 ^z	1,04 ^z	...	...	13	11 ^z
101	1,00	106 ^z	1,00 ^z	101	1,01	102 ^z	1,02 ^z	...	...	19	18 ^z
...	...	94**	1,13**	...	...	97**	1,02**	...	...	5	6
110	1,03	101	0,99	156	1,26	99	0,99	98	100	12	10
106	0,99	103	1,00	96	0,93	95	0,97	97	...	...	...
104**	0,98****	...	...	107**	0,98**	...	...	93**	...	22	14
124	...	102	0,92	79	0,92	105	1,01	...	94 ^x	19	15
135	0,95	...	...	91	1,15	...	...	84**	...	20	...
113	0,99	118 ^z	0,99 ^z	85	1,05	89 ^z	1,12 ^z	90	95 ^y	21	16 ^y
113	0,98	114	0,97	99	1,06	90	1,01	97	93 ^y	19	17
97	0,97	114	1,02	78	0,99	96	1,05	...	91	14	14
103	1,04	120*	1,02*	108	1,12	101*	1,09*	92	92* ^y	18**	13*
110	0,91	121	0,91	62	1,07	...	...	76	91	23	22
101	1,01	92	1,00**	79	1,07	79	1,18	...	...	9	7

Cuadro 10 (continuación)

Países o territorios	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4				
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de alfabetización de los adultos				
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)				
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		
	1999	2010	1999	2010	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
82	Bolivia (Estado Plurinacional de)	44	45 ^z	95	...	94*	0,95*	99*	0,99*	80*	0,82*	91*	0,91*
83	Brasil ³	58	...	91	...	...	...	98*	1,01*	...	...	90*	1,00*
84	Chile	76	56 ^z	...	94 ^z	98*	1,01*	99*	1,00*	94*	0,99*	99*	1,00*
85	Colombia	39	49	93	88	91*	1,03*	98*	1,01*	81*	1,00*	93*	1,00*
86	Costa Rica	47	71	...	...	...	...	98	1,01	...	...	96	1,00
87	Cuba	105	104	97	98	...	...	100	1,00	...	...	100	1,00
88	Dominica	82	112	95	94 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
89	Ecuador	65	112** ^y	98	97 ^z	96*	0,99*	99*	1,00*	88*	0,95*	92*	0,97*
90	El Salvador	41	64	84*	94	85*	1,00*	96*	1,01*	74*	0,92*	84*	0,94*
91	Granada	90	99	81**	87 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
92	Guatemala	46	71	83	97	76*	0,87*	87	0,95	64*	0,80*	75	0,87
93	Guyana	101	76	...	81	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Haití	...	...	...	...	...	...	72*	0,95*	...	...	49	0,84
95	Honduras	22	44	89	96	...	...	95*	1,02*	...	...	85*	1,00*
96	Islas Caimán	42	91 ^y	96*	...	...	...	99*	0,99*	...	...	99*	1,00*
97	Islas Turcas y Caicos ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Islas Vírgenes Británicas ⁴	62	71** ^z	96**	87	...	...	...	...	...	...	...	...
99	Jamaica	79	113	90**	82	...	...	95	1,06	...	...	87	1,12
100	México	73	101	97	98	95*	0,99*	98*	1,00*	88*	0,94*	93*	0,97*
101	Montserrat ⁹	137	...	95****	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	Nicaragua	28	55	78	92	...	...	87*	1,04*	...	...	78*	1,00*
103	Panamá	39	67	95	98	95*	0,99*	98*	0,99*	89*	0,99*	94*	0,99*
104	Paraguay	29	35 ^z	96	85 ^z	96*	0,99*	99*	1,00*	90*	0,96*	94*	0,98*
105	Perú	56	79	98**	95	95*	0,97*	97*	0,99*	87*	0,88*	90*	0,89*
106	República Dominicana	32	38	83	90	...	...	97*	1,02*	...	...	90*	1,00*
107	Saint Kitts y Nevis	129	90	93	83	...	...	...	...	...	...	...	...
108	San Vicente y las Granadinas	...	80 ^z	97**	94	...	...	...	...	...	...	...	...
109	Santa Lucía	64**	60	91**	88	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Suriname	85	85 ^z	91**	91 ^z	...	...	98*	1,01*	...	...	95*	0,99*
111	Trinidad y Tobago	59**	...	88	94	99*	1,00*	100	1,00	97*	0,98*	99	0,99
112	Uruguay	60	89 ^z	...	99 ^z	99*	1,01*	99*	1,01*	95*	1,01*	98*	1,01*
113	Venezuela (República Bolivariana de)	45	73	85	93	95*	1,02*	99*	1,01*	90*	0,98*	96*	1,00*
Asia Central													
114	Armenia	26	31	91**	...	100*	1,00*	100	1,00	99*	0,99*	100	1,00
115	Azerbaiyán ^{5,7}	18	25	89	84	...	...	100*	1,00*	...	...	100*	1,00*
116	Georgia	35	58 ^z	...	100 ^z	...	...	100	1,00	...	...	100	1,00
117	Kazajistán	15	48	86**	88	100*	1,00*	100	1,00	98*	0,97*	100	1,00
118	Kirguistán	10	19	87*	87	...	...	100*	1,00*	...	...	99*	0,99*
119	Mongolia	26	77	87	99	...	...	96	1,03	...	...	97	1,01
120	Tayikistán	8	9	95	97	100*	1,00*	100	1,00	98*	0,98*	100	1,00
121	Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	100	1,00	...	...	100	1,00
122	Uzbekistán	24	26	...	90	...	...	100	1,00	...	...	99	1,00

Cuadro 10

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6			
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación			
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²	
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	
1999		2010		1999		2009		1999	2009	1999	2010
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)		
114	0,98	105 ^z	0,99 ^z	77	0,93	80 ^z	0,99 ^z	82	85 ^x	25 ^{**}	...
155	0,94	...	...	99	1,11	...	...	,**	.	26	22
101	0,97	106 ^z	0,95 ^z	79	1,04	88 ^z	1,03 ^z	98	...	32	23 ^z
119	1,00	115	0,98	73	1,11	96	1,10	67	85	24	28
112	0,99	110	0,99	62	1,10	100	1,06	91	91	27	18
102	0,97	101	0,98	80	1,06	90	0,99	96	96	12	9
120	1,02	112	0,98	100	1,33	98	1,09	86	90	20	16
114	1,00	114 ^z	1,01 ^z	57	1,03	75 ^{**y}	1,03 ^{**y}	77	...	23	17 ^{*,z}
106	0,97	114	0,95	53	0,98	65	1,01	65	89	...	31 ^z
91	0,97	103	1,00	...	...	108	1,03	...	...	20	16
102	0,87	116	0,96	33	0,84	59	0,93	56	71 ^x	38	28
107	1,01	85	1,04	88	0,99	91	1,11	77	87 ^y	27	25
...
107	1,01	116	1,00	...	...	73	1,23	...	78 ^x	34	33 ^y
112	0,93	90 ^y	0,97 ^y	99	0,96	83 ^y	1,13 ^y	93	...	15	12 ^y
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18 ^{**}	...
112	0,97	100	0,94	99	0,91	102	1,03	...	...	18	13
95 ^{**}	0,99 ^{**}	89	0,95	88 ^{**}	1,01 ^{**}	93	1,03	89	96	34	21
110	0,98	114	0,99	70	1,01	89	1,07	89	96	27	28
105	0,99	...	...	183	0,75	...	...	...	...	21	13 ^z
102	1,01	118	0,98	52 ^{**}	1,18 ^{**}	69	1,10	48	51 ^x	34	30
107	0,97	108	0,97	67	1,07	74	1,07	92	95	26	23
119 ^{**}	0,96 ^{**}	100 ^z	0,97 ^z	58	1,04	67 ^z	1,05 ^z	78 ^{**}	82 ^y	...	...
124	0,99	108	1,00	83	0,94	91	0,98	87	93	29	20
111	0,98	108	0,88	56	1,24	76	1,12	75	...	31	26
109	1,02	93	1,00	97	1,04	97	0,99	83	84	19	14
118	0,95	105	0,93	82 ^{**}	1,34 ^{**}	107	1,02	...	...	19 ^{**}	16
104	0,95	94	0,96	71	1,26	96	0,99	...	95	24	19
118	0,99	113 ^z	0,95 ^z	73	1,19	75 ^z	1,23 ^z	...	94 ^y	20^{**}	15 ^z
97	0,99	105	0,97	78	1,09	90 ^{**y}	1,07 ^{**y}	96	92 [*]	21	18 [*]
111	0,99	113 ^z	0,97 ^z	92	1,17	90 ^z	...	89	95 ^y	20	14 ^z
99	0,98	103	0,97	57	1,22	83	1,10	91	94	...	...
102	1,00^{**}	103	1,02	92	...	92	1,02	.	...	20^{**}	...
98	1,00	94	0,99	78	0,99	85	0,98	.	.	19	11
94	0,99	109	1,03	79	0,98	86 ^z	...	.	96	17	8 [*]
96	1,01	111	1,00	93	1,00	100	0,97	,**	.	19 ^{**}	16
96	0,99	100	0,99	83	1,02	84 [*]	0,99 [*]	,*	.	24	24
96	1,01	122	0,98	61	1,26	89	1,07	.	94	32	30
97	0,93	102	0,96	75	0,86	87	0,87	,**	.	22	25
...
98	1,00	95	0,97	86	0,98	106	0,98	,**	.	21	16

Cuadro 10 (continuación)

Países o territorios	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4				
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de alfabetización de los adultos				
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)				
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		
	1999	2010	1999	2010	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
Asia Meridional y Occidental													
123	Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	Bangladesh ²	19	13*	...	...	45*	0,73*	77	1,04	35*	0,58*	57	0,85
125	Bhután	0,9	5	56	88	...	...	74*	0,85*	...	...	53*	0,59*
126	India	19	55	79*	92 ²	62*	0,67*	81*	0,84*	48*	0,55*	63*	0,68*
127	Irán (República Islámica del)	14	42	86**	...	87*	0,88*	99*	1,00*	66*	0,76*	85*	0,90*
128	Maldivas	56	114	97	96	98*	1,00*	99*	1,00*	96*	1,00*	98*	1,00*
129	Nepal ³	10*	...	65*	...	50*	0,48*	83	0,89	33*	0,35*	60	0,66
130	Pakistán	63*	...	58**	74*	...	...	71*	0,78*	...	...	55*	0,59*
131	Sri Lanka	...	...	100	94	...	...	98*	1,01*	...	...	91*	0,97*
Asia Oriental y el Pacífico													
132	Australia	103	78	94	97	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Brunei Darussalam	81	88	...	...	98*	1,00*	100	1,00	88*	0,89*	95	0,97
134	Camboya	5**	13	87	96	...	...	87*	0,97*	...	...	74*	0,80*
135	China ⁴	37	54	...	...	94*	0,94*	99	1,00	78*	0,78*	94	0,94
136	Fiji	15	18 ²	94	97 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
137	Filipinas	30	51 ²	90	88 ²	97*	1,01*	98*	1,02*	94*	0,99*	95*	1,01*
138	Indonesia	23**	43	90**	96	96*	0,98*	99*	1,00*	82*	0,86*	93*	0,94*
139	Islas Cook ⁴	86	181	85	94	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Islas Marshall	57	46	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Islas Salomón	36**	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón	83	88	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Kiribati	...	...	99**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Macao, China	91	80	85	82	...	...	100*	1,00*	...	...	93*	0,94*
145	Malasia ²	54	67 ²	95	...	96*	0,99*	98*	1,00*	83*	0,87*	93*	0,95*
146	Micronesia (Estados Federados de)	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Myanmar	2	10	...	...	...	...	96	0,99	...	...	92	0,95
148	Nauru ⁴	74	94 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Niue ⁴	154	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Nueva Zelanda	85	93	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Palau ⁴	63	...	97**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	Papua Nueva Guinea	...	100 ²	...	...	...	...	68	1,11	...	...	61	0,90
153	República de Corea	76	119	99	99	...	...	...	...	...	...	...	...
154	República Democrática Popular Lao	8	22	77	97	...	...	84*	0,88*	...	...	73*	0,77*
155	República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	100*	1,00*	...	...	100*	1,00*
156	Samoa	53**	38	92	97	99*	1,00*	99	1,00	98*	0,99*	99	1,00
157	Singapur ²	...	...	...	...	99*	1,00*	100*	1,00*	89*	0,87*	96*	0,96*
158	Tailandia	91	100	...	90 ²	...	...	98*	1,00*	...	...	94*	0,96*
159	Timor-Leste	...	...	...	85	...	...	80*	0,98*	...	...	58*	0,83*
160	Tokelau ⁴	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	Tonga	29	...	91	...	...	...	99*	1,00*	...	...	99*	1,00*

Cuadro 10

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6			
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación			
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²	
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	
1999		2010		1999		2009		1999	2009	1999	2010
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)		
26	0,08	97	0,69	11	-	46	0,51	...	...	...	44
...	...	...	...	47	0,99	51	1,13	...	66*	...	43*
75	0,85	111	1,01	37	0,80	70	1,04	90	96	42	25
94	0,84	116 ^y	1,00 ^y	43	0,70	63	0,92	62	...	35*	...
101	0,94	114	1,01	79	0,93	91	0,86	97	94 ^y	25	20 ^z
131	1,01	109	0,96	41	1,08	...	...	...	...	24	12
114	0,77	...	...	34	0,70	...	...	59	62*	39	30
71*	0,67*	95	0,82	...	...	34	0,76	...	62	33**	40
108	0,99	99	1,00	...	...	...	...	...	...	26	24
101	1,00	105	0,99	157	1,00	131	0,95	...	...	18**	...
116	0,95	108	1,01	88	1,09	110	1,03	...	98	14*	11
101	0,87	127	0,95	16	0,53	46**	0,90**	63	62 ^x	53	48
114	1,03	111	1,03	61	...	81	1,04	...	...	22	17
104	0,99	105 ^z	0,98 ^z	78	1,11	86 ^z	1,09 ^z	87	94 ^y	28	26 ^y
110	1,00	106 ^z	0,98 ^z	74	1,10	85 ^z	1,08 ^z	79	79 ^y	35	31 ^z
106**	0,97**	118	1,02	53**	0,95**	77	1,00	89	86 ^x	22	16
96	0,95	111	1,03	60	1,08	82	1,20	...	84	18	16
90	0,99	102	0,99	68	1,06	99 ^z	1,03 ^z	...	87 ^y	15	...
90	0,94	...	...	26	0,76	...	...	...	...	19	...
101	1,00	103	1,00	101	1,01	102	1,00	...	100	21	18
108	1,01	113 ^z	1,04 ^z	59	1,23	86 ^y	1,11 ^y	72	...	25	25 ^y
100	0,99	94	1,00	80	1,05	92	0,93	...	99 ^y	31	16
95	0,98	...	...	66	1,08	68 ^z	1,07 ^z	87	98 ^y	20	13 ^z
...
101	0,98	126	1,00	36	1,00	54	1,06	55	75	31	28
99	1,33	93 ^y	1,06* ^y	47	1,17	63 ^y	1,20 ^y	...	...	21	22 ^y
99	1,00	...	...	98	1,10	...	...	...	...	16	...
100	1,00	101	1,00	111	1,05	119	1,05	...	...	18	14
114	0,93	...	...	101	1,07	...	...	...	...	15	...
71	0,86	60 ^y	0,89 ^y	...	...	...	...	...	...	35**	...
103	1,01	106	0,99	100	1,00	97	0,99	99	99	32	21
112	0,85	126	0,93	33	0,70	47	0,83	55	67 ^x	31	29
...
98	0,98	108	1,02	80	1,11	85	1,14	91*	96	24**	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99 ^y	...	17 ^z
97	0,97	91 ^z	0,99 ^z	62	0,98**	79	1,08	...	...	21	...
125	...	117	0,96	34**	...	56	1,01	...	71	51**	30
105	1,15	...	...	92	1,01*	...	...	...	...	10	...
112	0,95	...	...	106	1,14	...	...	92	...	21	...

Cuadro 10 (continuación)

Países o territorios	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4				
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de alfabetización de los adultos				
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)				
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		
	1999	2010	1999	2010	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
162	Tuvalu ⁴	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Vanuatu	53	59	97	...	...	...	...	...	...	...	...
164	Viet Nam	40	82	96	94*	0,99*	97	0,99	88*	0,89*	93	0,96	
Estados Árabes													
165	Arabia Saudita	...	11	...	90 ^z	88*	0,86*	98	0,98	71*	0,72*	87	0,90
166	Argelia	2	77	91	96	74*	0,72*	92*	0,94*	50*	0,57*	73*	0,79*
167	Bahrein ²	38	...	96	...	97*	0,99*	100	1,00	84*	0,87*	92	0,97
168	Djibouti	0,4	4	27	44** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
169	Egipto	10	24 ^z	90**	94**	63*	0,76*	88*	0,93*	44*	0,55*	72*	0,79*
170	Emiratos Árabes Unidos ³	64	...	82	...	82*	1,04*	95*	1,04*	71*	0,95*	90*	1,02*
171	Iraq	5	...	89	...	...	...	83	0,95	...	...	78*	0,82*
172	Jordania	29	32	89	91	...	...	99*	1,00*	...	...	93*	0,93*
173	Kuwait ²	85	82 ^z	91	92 ^z	87*	0,93*	99*	1,00*	74*	0,88*	94*	0,97*
174	Líbano	61**	81	92**	92	...	...	99*	1,01*	...	...	90*	0,92*
175	Libia	5	...	...	...	98	0,97	100	1,00	77	0,74	89	0,86
176	Marruecos	62	63	71	96	58*	0,64*	79*	0,83*	42*	0,52*	56*	0,64*
177	Mauritania	...	...	61	74	...	...	68	0,92	...	...	58	0,79
178	Omán	...	45	79	94 ^z	...	...	98*	1,00*	...	...	87*	0,90*
179	Palestina	35	39	92	87	...	...	99*	1,00*	...	...	95*	0,94*
180	Qatar	25	55 ^z	91	92	90*	1,03*	97*	1,02*	76*	0,94*	96*	0,99*
181	República Árabe Siria	8	10	94	93 ^z	...	...	95	0,97	...	...	83	0,86
182	Sudán (antes de la secesión)	19	27 ^z	40**	...	...	...	87	0,93	...	...	71	0,77
183	Túnez	14	...	94	98 ^z	83	0,83	97*	0,98*	59	0,69	78*	0,82*
184	Yemen	0,7	1	56	78	60*	0,43*	85	0,77	37*	0,30*	64	0,58
Europa Central y Oriental													
185	Albania	43	56	99**	80	...	...	99*	1,01*	...	...	96*	0,97*
186	Belarrús	83	99	93**	92	100*	1,00*	100*	1,00*	98*	0,97*	100*	1,00*
187	Bosnia y Herzegovina	...	17	...	87	...	...	100	1,00	...	...	98	0,97
188	Bulgaria	68	79	96	98	...	...	98*	1,00*	...	...	98*	0,99*
189	Croacia	39	61	86	87	100*	1,00*	100	1,00	97*	0,96*	99	0,99
190	Eslovaquia	79	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
191	Eslovenia	75	86 ^z	94	97 ^z	100*	1,00*	100	1,00	100*	1,00*	100	1,00
192	Estonia	93	96 ^z	94	94 ^z	100*	1,00*	100	1,00	100*	1,00*	100	1,00
193	Federación de Rusia ⁴	71	90 ^z	...	93 ^z	100*	1,00*	100	1,00	98*	0,97*	100	1,00
194	Hungría	80	85 ^z	88	92 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
195	la ex República Yugoslava de Macedonia	27	25	95	88	99*	0,99*	99	1,00	94*	0,94*	97	0,97
196	Letonia	56	84	92**	95	100*	1,00*	100	1,00	99*	0,99*	100	1,00
197	Lituania	50	74	94	93	100*	1,00*	100	1,00	98*	0,99*	100	1,00
198	Montenegro	34	31	...	83	...	...	99	1,00	...	...	98	0,98
199	Polonia	49	66 ^z	97	96 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
200	República Checa	89	106 ^z	96**	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 10

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6			
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación			
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²	
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	
1999		2010		1999		2009		1999	2009	1999	2010
Total [%]	IPS (M/H)	Total [%]	IPS (M/H)	Total [%]	IPS (M/H)	Total [%]	IPS (M/H)	Total [%]	Total [%]		
98	1,02	...	...	80	1,10*	...	...	...	...	19	...
118	0,98	117	0,95	30	0,88	55	1,02	72	76 ^y	24	22
111	0,93	106	0,94	61	0,90	77	1,09	83	...	30	20
...	...	106	0,99	...	...	101	0,95	...	94 ^{*.x}	...	11
106	0,91	110	0,94	...	...	95 ^z	1,02 ^z	95	95	28	23
107	1,00	...	...	96	1,10	...	...	96	98 ^y	18 ^{**}	...
33	0,71	59	0,90	14	0,72	36	0,80	...	64 ^{**y}	40	35
98 ^{**}	0,91 ^{**}	101	0,96 ^{**}	80 ^{**}	0,91 ^{**}	72	0,96	...	97 ^{**}	22^{**}	26
93	0,99	...	...	83	1,09	...	...	92	...	16	17
97	0,83	...	...	35	0,64	...	...	66 ^{**}	...	21	...
96	1,01	92	1,00	85	1,04	87	1,06	97	...	...	...
106	1,02	...	...	109 ^{**}	1,03^{**}	...	...	,	96	13	8
112 ^{**}	0,96 ^{**}	105	0,97	77 ^{**}	1,09 ^{**}	81	1,12	...	95 ^y	14 ^{**}	14
122	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
87	0,82	114	0,94	37	0,78	...	...	82	94	28	26
84	0,97	102	1,05	18 ^{**}	0,75 ^{**}	24 ^{**}	0,85 ^{**}	55	74	47	37
89	0,99	105 ^z	0,97 ^z	71	1,01	100 ^z	0,99 ^z	94	...	25	12 ^{**z}
100	1,00	91	0,98	78	1,02	86	1,08	,	,	38	28
104	1,05	103	1,00	88	1,11	94	1,21	...	96 ^x	13	12
108	0,92	118	0,98	44	0,92	72	1,01	92	,	25	18 ^{**y}
48 ^{**}	0,85 ^{**}	73 ^z	0,90 ^z	26 ^{**}	...	39 ^z	0,88 ^z	84 ^{**}	94 ^x	24^{**}	38 ^{**z}
115	0,93	109 ^z	0,96 ^z	74	0,99	90 ^z	1,06 ^{**z}	92	96 ^y	24	17 ^z
72	0,56	87	0,82	40	0,37	44 ^{**}	0,62 ^{**}	74^{**}	...	22 ^{**}	31
109	0,98	87	0,99	73	0,95	89	0,98	, ^{**}	95	23 ^{**}	20
111	0,99	100	1,00	85	1,05	...	...	,	,	20	15
...	...	112	1,02	...	...	91	1,03	...	,	...	...
104	0,97	103	1,00	92	0,98	89	0,95	,	,	18	17
93	0,98	93	1,00	84	1,02	96	1,07	,	,	19	14
99	0,98	101	0,99	84	1,02	90	1,01	,	,	19	15
98	0,99	98 ^z	0,99 ^z	100	1,03	97 ^z	1,00 ^z	,	100 ^y	14	17 ^z
99	0,97	99 ^z	0,99 ^z	94	1,04	104 ^z	1,02 ^z	99	99 ^y	16	12 ^z
103	0,99	99 ^z	1,00 ^z	92	...	89 ^z	0,98 ^z	,	, ^y	18	18 ^z
102	0,98	102 ^z	0,99 ^z	93	1,01	98 ^z	0,99 ^z	,	, ^y	11	10 ^z
102	0,98	90	1,01	82	0,98	84	0,99	,	...	22	16
95	0,97	101	0,99	89	1,04	95	0,98	,	96	15	12
101	0,98	96	0,99	96	1,00	99	0,98	,	,	17	13
...	...	107	0,98	...	...	104	1,01	...	...	...	...
100	0,97	97 ^z	0,99 ^z	100	0,99	97 ^z	0,99 ^z	99	98 ^y	11	10 ^z
103	0,99	106 ^z	0,99 ^z	82	1,04	90 ^z	1,01 ^z	98	100 ^y	18	19 ^z

Cuadro 10 (continuación)

Países o territorios	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4				
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de alfabetización de los adultos				
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)				
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		1985-1994 ¹		2005-2010 ¹		
	1999	2010	1999	2010	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
201	República de Moldova ^{4,5}	48	76	89	88	100*	1,00*	99	1,00	96*	0,96*	99	0,99
202	Rumania	68	79	89	88	99*	1,00*	97	1,00	97*	0,96*	98	0,99
203	Serbia ⁴	54	53	...	93	...	...	99	1,00	...	...	98	0,97
204	Turquía	7	22 ²	94	97 ²	93*	0,92*	98*	0,98*	79*	0,76*	91*	0,89*
205	Ucrania	50	97	...	91	...	...	100	1,00	...	...	100	1,00

	Media ponderada		Media ponderada		Media ponderada				Media ponderada				
I	Mundo	32	48	82**	89**	83	0,90	90	0,95	76	0,85	84	0,90
II	Países desarrollados	75	85	97	97	...	...	...	...	...	...	...	...
III	Países en desarrollo	27	43	80**	88**	80	0,88	88	0,93	67	0,77	80	0,86
IV	Países en transición	46	64**	90**	91**	100	1,00	100	1,00	98	0,97	99	1,00
V	África Subsahariana	10**	17	58	76**	66**	0,80**	72	0,87	53**	0,68**	63	0,76
VI	América del Norte y Europa Occidental	76	85	98	96	...	...	...	...	...	...	...	...
VII	América Latina y el Caribe	54	70	92	94**	93**	1,01**	97	1,00	86**	0,97**	91	0,98
VIII	Caribe	...	...	72**	69**	...	...	81	0,98	...	...	69	0,96
IX	América Latina	55	72	93	95**	93**	1,01**	98**	1,00**	86**	0,97**	92	0,98
X	Asia Central	19	30	91**	90	100**	1,00**	100	1,00	98**	0,98**	99	1,00
XI	Asia Meridional y Occidental	21	48	74**	88**	60	0,70	81	0,86	47	0,57	63	0,70
XII	Asia Oriental y el Pacífico	39	57	94**	95**	95	0,96	99	1,00	82	0,84	94	0,95
XIII	Asia Oriental	39	57	94**	95**	95	0,96	99	1,00	82	0,84	94	0,95
XIV	Pacífico	67**	78	90	86	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	Estados Árabes	15	22**	77	86**	74	0,78	89	0,93	55	0,62	75	0,79
XVI	Europa Central y Oriental	51	69**	92**	94**	98	0,98	99	1,00	96	0,96	98	0,98
XVII	Países con ingresos bajos	11**	15	58**	80**	60**	0,79**	74	0,93	51**	0,69**	63	0,81
XVIII	Países con ingresos medianos	32	52	85**	90**	84	0,89	91	0,94	72	0,80	83	0,88
XIX	Medianos bajos	22	45	77**	87**	71	0,80	84	0,89	59	0,71	71	0,78
XX	Medianos altos	43	62	94**	95**	94	0,96	99	1,00	82	0,86	94	0,95
XXI	Países con ingresos altos	72	82	96	97	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2012). Las tasas de escolarización de este cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media.

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos que se presentan en los cuadros son las definidas por el Banco Mundial. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos de julio de 2011.

1. Datos correspondientes al año más reciente del período especificado. Para una explicación más extensa de las definiciones nacionales de alfabetismo, métodos de evaluación, fuentes y años de los datos, véase la versión web de la introducción a los cuadros estadísticos. Para los países señalados con un (*), se han utilizado los datos nacionales sobre alfabetismo observado. Para todos los demás países, se han utilizado las estimaciones estadounidenses de alfabetismo. Las estimaciones se generaron utilizando el Modelo global de proyecciones de alfabetización por edad específica del IEU. Las correspondientes al período más reciente son las de 2010 y se basan en los datos observados más recientes disponibles para cada país.

2. Basada en el número de alumnos y docentes.

3. No se han calculado las tasas de escolarización en uno o en ambos años debido a las incongruencias con los datos de población.

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

5. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

6. En la Federación de Rusia existían antes dos estructuras educativas, en las que los niños empezaban su escolaridad a los siete años de edad. Los indicadores se calculaban sobre la base de la estructura más común o generalizada, en la que la escolaridad duraba tres años. En la segunda estructura, que acogía a un tercio de los alumnos de primaria, la escolaridad duraba cuatro años. Desde 2004, esta última estructura se ha hecho extensiva al conjunto del país.

7. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

Cuadro 10

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6			
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación			
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²	
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	
1999		2010		1999		2009		1999	2009	1999	2010
Total [%]	IPS (M/H)	Total [%]	IPS (M/H)	Total [%]	IPS (M/H)	Total [%]	IPS (M/H)	Total [%]	Total [%]		
101	0,99	94	1,00	83	0,98	88	1,02	**	.	21	16
96	0,98	96	0,99	81	1,01	97	0,99	.	.	19	16
112**	0,99**	96	0,99	93**	1,01**	91	1,02	...	.	...	16
103	0,91	102 ^z	0,98 ^z	69	0,69	78 ^z	0,91 ^z	...	92 ^y	...	...
108	0,99	99	1,01	98	1,03*	96	0,98*	.	.	20	16

Media ponderada				Media ponderada				Mediana		Media ponderada	
99	0,92	106	0,97	59	0,91	70	0,97	...	...	26	24
103	1,00	103	0,99	100	1,02	102	1,00	98	99	16	14
98	0,91	106	0,97	52	0,88	66	0,96	82	87	29**	27
102	0,99	99**	1,00**	90	1,00**	93**	0,98**	.	.	19	17**
80	0,85	101	0,93	25	0,82	40	0,82	69	71	42	43
103	1,01	103	0,99	100	1,02	102	1,00	...	99	15	14
121	0,97	114	0,97	80	1,07	90	1,08	88	92	26	22
108**	0,98**	106**	0,98**	49**	0,99**	...	...	89	92	29**	26**
122	0,97	114	0,97	81	1,07	91	1,08	87	91	26	22
97	0,99	101	0,98	84	0,99	95	0,97	.	.	21	17
89	0,83	106**	0,98**	44	0,75	59	0,91	...	66	36	39**
111**	0,99**	110	1,01	63	0,94**	80	1,03	...	87	24**	18
111**	0,99**	111	1,02	62	0,94**	80	1,03	81	92	25**	18
95	0,97	92	0,98	109	1,00	95	0,96	...	...	20	...
89	0,87	98	0,93	59	0,88	69**	0,94**	92	95	23	21
103	0,97	100**	0,99**	88	0,96	88**	0,97**	.	.	18**	17**
78	0,86	105	0,95	29	0,83	42	0,87	59	62	43**	43
102	0,92	107**	0,98**	58	0,90	71	0,98	...	91	27**	24**
93	0,86	104**	0,96**	46	0,80	61	0,93	76	80	31	31**
114**	0,99**	110	1,00	72	0,98**	85	1,04	90	95	24**	19
102	1,00	103	0,99	99	1,01	102	1,00	96	...	16	14

8. Los niños entran en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos. Habida cuenta de que el ingreso a los siete años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando el grupo con edades comprendidas entre siete y once años para los datos de población.

9. No se han calculado las tasas de escolarización correspondientes a uno o los dos años escolares debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

10. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

11. Debido a las incoherencias persistentes en el número de alumnos matriculados por edad, la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria se ha estimado recurriendo a los datos de distribución por edad de la Encuesta de Demografía y Salud (DHS) de 2007, desde el año escolar finalizado en 2007.

Los datos en negritas corresponden al año escolar finalizado en 2011, los datos en cursivas corresponden a 2000 y los datos en negritas y cursivas corresponden a 2001.

[z] Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

[y] Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2008.

[*] Estimaciones nacionales.

[**] Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33 y el 60 por ciento de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

[...] Datos no disponibles.

Fotografía: Sven Torfinn/Panos

Muchachos en un curso de confección en el centro de formación profesional St. Anthony, en Musoma (República Unida de Tanzania), que cuenta con el apoyo de la ONG Terre des Hommes.

Cuadros relativos a la ayuda internacional

Introducción¹

Los datos relativos a la ayuda internacional utilizados en el presente Informe proceden de las bases de datos de Estadísticas del Desarrollo Internacional (EDI) de la OCDE, en las que se acopia la información suministrada cada año por todos los países miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de esta organización y por un número cada vez mayor de donantes que no son miembros del Comité. Las EDI comprenden la base de datos del CAD, que proporciona datos agregados, y el Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (CRS), que ofrece información relativa a proyectos y actividades. En el presente Informe, las cifras totales relativas a la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) proceden de la base de datos del CAD, mientras que las relativas a la ayuda sectorial y la ayuda a la educación proceden del CRS. Todas ellas se pueden consultar en el sitio web www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

La asistencia oficial para el desarrollo es la financiación pública suministrada a los países en desarrollo para promover su crecimiento económico y su progreso social. Se trata de una financiación en condiciones de favor, es decir que reviste la forma de una donación o de un préstamo con un tipo de interés inferior al del mercado y, por regla general, con un plazo de reembolso superior al aplicado en éste.

En el sitio web www.efareport.unesco.org se puede consultar una versión más completa de los cuadros de la ayuda internacional a la educación, comprendida la AOD total por beneficiario.

Beneficiarios y donantes de la ayuda

Los países en desarrollo son los que figuran en la Parte I de la Lista de Beneficiarios de Ayuda del CAD, que comprende todos los países de ingresos bajos o medianos, exceptuados 12 países de Europa Central y Oriental y un número reducido de países en desarrollo más adelantados.

Los donantes bilaterales son los países que suministran directamente a los países beneficiarios una asistencia para el desarrollo. La mayoría de ellos son miembros del CAD, foro que agrupa a los principales donantes bilaterales creado para promover la ayuda y su eficacia. Los donantes bilaterales que no pertenecen al CAD son el Brasil, China, la India y algunos Estados árabes. Los donantes bilaterales contribuyen además sustancialmente a la financiación de los donantes multilaterales, aportando contribuciones que se contabilizan en la AOD multilateral.

Los donantes multilaterales son instituciones internacionales compuestas de gobiernos que dedican la totalidad o una parte importante de sus actividades a prestar asistencia a los países en desarrollo. Son bancos de desarrollo multilaterales (como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo), organismos de las Naciones Unidas y agrupaciones regionales (como la Comisión Europea). Los bancos de desarrollo también otorgan préstamos en condiciones no preferentes a algunos países de ingresos medianos y altos. Esos préstamos no se contabilizan en la AOD.

Tipos de ayuda

AOD total: la ayuda bilateral y multilateral a todos los sectores, así como la ayuda que no se asigna a un sector determinado, por ejemplo el apoyo al presupuesto general y la reducción de la deuda. En el cuadro 1, la AOD total de los donantes bilaterales es únicamente ayuda bilateral, en tanto que la ayuda como porcentaje del ingreso nacional bruto (INB) es AOD bilateral y multilateral.

AOD sectorial: Se trata de la ayuda asignada a un sector específico, como la educación o la salud. No comprende la ayuda destinada a objetivos generales del desarrollo (por ejemplo, el apoyo al presupuesto general), el apoyo a la balanza de pagos, la reducción de la deuda y la ayuda de emergencia.

Reducción de la deuda: Puede consistir en una condonación de la deuda –es decir, en la cancelación de un préstamo por acuerdo entre el acreedor (el donante) y el deudor (el beneficiario de la ayuda)– o en un canje, recompra o refinanciación de la misma. En la

1. En el sitio web (www.efareport.unesco.org) del Informe de seguimiento de la EPT en el mundo se encontrará, en formato Excel, un conjunto completo de estadísticas e indicadores relativos a esta introducción.

base de datos del CAD, las condonaciones de deuda se registran como donaciones y, por consiguiente, se contabilizan como AOD.

Ayuda programable por países: la obtenida después de restar de la AOD total la ayuda que:

- es impredecible por su índole misma (ayuda humanitaria y reducción de la deuda);
- no entraña ningún flujo transfronterizo (costos administrativos, costos imputados de los estudiantes y costos relacionados con la promoción de un mejor conocimiento del desarrollo, la investigación en los países donantes y los refugiados en los países donantes);
- no forma parte de convenios de cooperación entre gobiernos (ayuda alimentaria y ayuda de gobiernos locales);
- los donantes no pueden programar por países (financiación básica de ONG).

La ayuda programable por países no se incluye en los cuadros de la ayuda internacional, pero se utiliza en varios lugares del Informe.

Ayuda a la educación

Ayuda directa a la educación: se trata de la ayuda a la educación registrada en la base de datos del CRS como consignaciones directas para el sector de la educación. Es el total de la ayuda directa, según la define el CAD, suministrada a:

- **la educación básica**, que, según la definición del CAD, abarca la enseñanza primaria, la adquisición por los jóvenes y adultos de competencias básicas para la vida diaria y la educación de la primera infancia;
- **la enseñanza secundaria**, tanto la enseñanza secundaria general como la formación profesional de ese nivel;
- **la enseñanza postsecundaria**, comprendidas la formación técnica y en gestión;
- **la educación, "de nivel no especificado"**, esto es, cualquier actividad que no cabe atribuir exclusivamente al desarrollo de un nivel de educación específico, por ejemplo, las investigaciones en materia de educación y la

formación del profesorado. En esta subcategoría se suele incluir el apoyo a los programas generales de educación.

Ayuda total a la educación: la ayuda directa a la educación + un 20% del apoyo al presupuesto general (ayuda suministrada a los gobiernos sin que esté destinada a proyectos o sectores específicos) para representar el 15% al 25% estimado del apoyo al presupuesto que normalmente la beneficia.

Ayuda total a la educación básica: la ayuda directa a la educación básica + un 10% del apoyo al presupuesto general + un 50% de la ayuda a la educación, "de nivel no especificado".

Compromisos y desembolsos: Un compromiso es una obligación contraída en firme, formulada por escrito y respaldada con los fondos necesarios, por la que un donante se compromete a prestar una ayuda precisa a un país o una organización multilateral. Los desembolsos registran la transferencia internacional efectiva de recursos financieros o de bienes o servicios. A partir del Informe de 2011, se han utilizado cifras de desembolsos en el texto y en los cuadros de la ayuda, mientras que en los informes de años anteriores las cifras de la ayuda se referían a los compromisos. Como el compromiso de ayuda contraído en un año determinado se puede desembolsar más tarde, e incluso escalonarse a lo largo de varios años, las cifras anuales de la ayuda establecidas en función de los compromisos no se pueden comparar directamente con los desembolsos. No fue posible disponer de estadísticas fiables sobre los desembolsos hasta 2002 y por consiguiente ese es el año utilizado como base.

Precios corrientes y precios constantes: En las bases de datos del CAD las cifras de la ayuda se expresan en dólares estadounidenses. Cuando se comparan las cifras de la ayuda de distintos años, es necesario efectuar ajustes para compensar la inflación y la evolución de los tipos de cambio. Esos ajustes permiten expresar la ayuda en dólares constantes, esto es, en dólares cuyo valor se fija en el que tenían en un determinado año de referencia, comprendido su valor externo en otras divisas. En el presente Informe, la mayoría de los datos relativos a la ayuda se expresan en dólares constantes de 2010.

Fuente: OCDE-CAD, 2012a, 2012b.

Cuadro 1: Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) bilateral y multilateral

	AOD total				AOD en % del PNB				AOD sectorial			Reducción de la deuda y otras acciones relacionadas con la deuda		
	[en millones de dólares constantes de 2010]								[en millones de dólares constantes de 2010]			[en millones de dólares constantes de 2010]		
	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2011 ¹	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2011 ¹	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010
Alemania	5 044	6 790	8 036	8 440	0,28	0,35	0,39	0,40	3 811	6 940	8 227	1 741	145	216
Australia	1 799	2 859	3 241	3 441	0,26	0,29	0,32	0,35	1 234	2 222	2 631	12	4	8
Austria	443	490	612	450	0,23	0,30	0,32	0,27	206	302	328	54	57	155
Bélgica	1 579	1 535	2 051	1 490	0,52	0,55	0,64	0,53	702	1 126	1 128	703	105	556
Canadá	2 489	3 581	3 926	3 771	0,26	0,30	0,34	0,31	1 062	2 415	2 645	13	55	57
Dinamarca	1 592	1 874	2 109	2 072	0,90	0,88	0,91	0,86	520	997	1 468	0	-	47
Emiratos Árabes Unidos ²	1 002	841	380	...	...	0,35	0,16	...	...	701	347	-	-	-
España	1 688	4 272	3 999	2 187	0,25	0,46	0,43	0,29	987	3 162	3 206	174	193	433
Estados Unidos de América	15 004	25 463	26 587	26 524	0,14	0,21	0,21	0,20	8 377	17 853	18 914	1 775	259	186
Finlandia	390	755	839	773	0,35	0,54	0,55	0,52	266	469	520	0	-	-
Francia	6 368	6 891	7 787	7 975	0,39	0,47	0,50	0,46	2 939	5 045	5 370	3 369	1 829	1 709
Grecia	261	287	212	56	0,21	0,19	0,17	0,11	226	214	146	-	-	-
Irlanda	404	643	585	588	0,40	0,54	0,52	0,52	286	456	406	-	-	0
Italia	1 541	835	759	1 492	0,19	0,16	0,15	0,19	201	536	554	909	170	275
Japón	8 231	6 417	7 337	5 804	0,22	0,18	0,20	0,18	4 156	9 707	12 520	772	112	190
Kuwait ³	88	222	211	...	...	...	...	...	...	...	612	-	-	-
Luxemburgo	225	265	262	262	0,82	1,04	1,05	0,99	...	182	204	-	-	-
Noruega	2 300	3 507	3 561	3 190	0,91	1,06	1,10	1,00	1 153	2 246	2 426	26	18	16
Nueva Zelanda	186	267	271	288	0,23	0,28	0,26	0,28	121	168	185	-	-	-
Países Bajos	3 765	4 623	4 644	3 948	0,81	0,82	0,81	0,75	1 657	3 430	3 233	447	42	499
Portugal	278	266	396	419	0,25	0,23	0,29	0,29	242	212	264	-	2	3
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	4 369	7 515	8 017	7 562	0,33	0,51	0,57	0,56	1 795	5 684	6 314	436	43	183
República de Corea	283	665	901	912	0,06	0,10	0,12	0,12	...	646	862	-	-	2
Suecia	2 118	3 236	2 915	3 274	0,82	1,12	0,97	1,02	1 001	1 981	1 694	107	22	-
Suiza	1 282	1 821	1 712	1 992	0,35	0,45	0,40	0,46	680	851	787	26	169	32
TOTAL Donantes bilaterales del CAD	62 728	85 921	91 350	86 909	0,24	0,31	0,32	0,31	31 621	67 545	74 990	10 562	3 225	4 568
Banco Mundial (AIF)	10 248	12 912	12 123	...	...	...	...	...	9 735	11 206	9 967	512	1 555	2 002
Fondo Africano de Desarrollo	966	3 420	2 345	...	...	...	...	...	691	2 284	1 477	151	726	561
Fondo Árabe de Desarrollo Económico y Social	...	893	1 028	...	...	...	...	...	...	881	1 021	-	-	-
Fondo Asiático de Desarrollo ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo	...	1 034	1 204	...	...	...	...	...	...	596	714	-	424	484
Fondo Monetario Internacional (fondos fiduciarios en condiciones de favor)	2 509	2 629	2 973	...	...	...	...	...	...	...	...	473	119	1 627
Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional	...	329	327	...	...	...	...	...	...	290	310	-	-	14
Fondo para la Consolidación de la Paz	...	43	51	...	...	...	...	...	...	43	47	-	-	-
Fondos Especiales del Banco Asiático de Desarrollo	...	...	1 930	...	...	...	...	...	...	...	1 850	-	-	1
Instituciones de la Unión Europea	2 437	12 473	12 570	...	...	...	...	...	1 460	8 379	8 201	4	154	23
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente	...	477	545	...	...	...	...	...	...	388	429	-	-	-
PNUD	...	636	613	...	...	...	...	...	...	581	552	-	-	-
Programa Mundial de Alimentos	...	295	244	...	...	...	...	...	...	88	94	-	-	-
UNICEF	819	1 114	1 050	...	...	...	...	...	493	756	770	-	-	-
TOTAL Donantes multilaterales⁴	17 943	40 371	42 033	...	...	...	...	...	13 216	29 375	30 226	1 267	3 153	4 874
Total	80 671	126 292	133 383	...	...	...	...	...	44 837	96 920	105 216	11 829	6 378	9 442

Notas:

- Datos preliminares.
- Kuwait y los Emiratos Árabes Unidos no forman parte del CAD pero están incluidos desde 2009 en la base de datos de su Sistema de notificación por parte de los países acreedores.
- El Fondo Asiático de Desarrollo presta ayuda a la educación, pero no notifica sus desembolsos a la OCDE.
- El total comprende la AOD de otros donantes multilaterales no enumerados en esta lista.

El signo (...) indica que no hay datos disponibles, (-) indica un valor nulo.

Todos los datos representan desembolsos netos.

La AOD total representa desembolsos netos. La AOD sectorial y la reducción de la deuda y otras acciones relacionadas con la deuda representan desembolsos brutos.

Fuente: Base de datos OCDE-CAD [2012]. Consultada en abril de 2012.

Cuadro 2: Ayuda bilateral y multilateral a la educación

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica			Ayuda directa a la educación secundaria		
	(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)		
	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010
Alemania	1 103	1 664	1 701	126	278	320	1 103	1 638	1 681	97	141	187	68	106	97
Australia	189	347	279	61	135	133	186	340	262	41	88	83	29	138	54
Austria	65	126	131	5	5	5	65	125	130	3	3	3	3	16	18
Bélgica	146	237	221	28	43	37	141	237	219	15	17	21	17	28	26
Canadá	257	418	483	107	219	237	253	400	471	74	122	150	11	35	40
Dinamarca	50	83	161	28	43	85	46	70	147	10	15	35	2	12	9
Emiratos Árabes Unidos ¹	...	24	35	...	10	17	...	22	18	...	0	-	...	1	0
España	198	365	369	66	203	207	198	358	364	43	145	140	45	57	48
Estados Unidos de América	403	887	889	255	671	644	226	801	889	156	525	586	0	3	11
Finlandia	38	47	57	21	25	30	37	40	50	8	9	8	2	2	2
Francia	1 397	1 786	1 825	179	342	381	1 353	1 736	1 739	24	234	225	36	297	248
Grecia	61	94	86	30	12	9	61	93	86	25	8	6	21	9	6
Irlanda	69	88	70	40	54	40	63	82	64	15	30	15	1	6	3
Italia	45	114	71	17	53	25	43	112	69	1	24	10	2	9	19
Japón	611	1 104	1 094	173	322	329	546	907	1 001	99	85	133	45	72	59
Kuwait ¹	...	...	20	...	...	2	...	...	20	...	...	-	...	...	-
Luxemburgo	...	32	39	...	11	10	...	32	39	...	9	7	...	19	27
Noruega	185	339	301	108	226	197	172	300	265	84	182	153	9	12	9
Nueva Zelanda	79	58	60	22	26	29	77	55	57	9	22	26	9	2	1
Países Bajos	318	565	570	210	331	321	288	525	541	175	273	266	1	28	30
Portugal	73	73	74	11	13	13	73	72	73	7	5	1	8	6	5
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	263	941	881	181	601	500	162	831	751	108	334	268	7	15	53
República de Corea	...	86	150	...	20	23	...	86	150	...	13	11	...	29	67
Suecia	104	135	144	68	95	111	86	104	120	42	72	88	3	6	6
Suiza	64	68	54	30	27	16	58	61	48	23	15	7	26	12	12
TOTAL Donantes bilaterales del CAD	5 718	9 681	9 765	1 764	3 766	3 721	5 237	9 029	9 254	1 058	2 371	2 431	346	920	853
Banco Mundial (AIF)	1 114	1 487	1 280	748	808	679	1 114	1 480	1 277	624	527	437	101	131	236
Fondo Africano de Desarrollo	94	192	182	51	95	91	72	110	120	11	16	...	2	15	...
Fondo Árabe de Desarrollo Económico y Social	...	25	8	...	9	1	...	25	8	...	1	...	...	6	5
Fondo Asiático de Desarrollo ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo	...	21	35	...	9	22	...	21	35	...	1	20	...	4	9
Fondo Monetario Internacional (fondos fiduciarios en condiciones de favor)	407	502	269	204	251	135	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional	...	34	23	...	12	12	...	34	23	...	12	11	...	11	3
Fondo para la Consolidación de la Paz	...	1	6	...	-	0	...	1	6	...	...	...	...	1	5
Fondos Especiales del Banco Asiático de Desarrollo	-	-	210	-	-	102	-	-	210	...	...	89	...	...	90
Instituciones de la Unión Europea	210	1 072	1 236	100	435	574	74	845	925	24	151	242	13	123	77
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente	...	300	330	...	300	330	...	300	330	...	300	330	...	-	-
PNUD	...	6	6	...	5	5	...	6	6	...	4	5	...	1	1
Programa Mundial de Alimentos	...	37	51	...	37	51	...	37	51	...	37	51	...	-	-
UNICEF	72	66	68	72	65	66	72	66	68	72	63	64	0	0	0
TOTAL Donantes multilaterales	1 898	3 744	3 703	1 175	2 025	2 068	1 333	2 926	3 059	731	1 111	1 249	117	292	426
Total	7 616	13 425	13 468	2 939	5 791	5 789	6 571	11 955	12 313	1 789	3 483	3 680	463	1 212	1 279

Notas:

1. Kuwait y los Emiratos Árabes Unidos no forman parte del CAD pero están incluidos desde 2009 en la base de datos de su Sistema de notificación por parte de los países acreedores.

2. El Fondo Asiático de Desarrollo presta ayuda a la educación, pero no notifican sus desembolsos a la OCDE.

La ayuda de Francia, la de Nueva Zelanda y la del Reino Unido comprenden los fondos asignados a los territorios de ultramar de estos tres países (véase el Cuadro 3).

El signo (...) indica que no hay datos disponibles, (-) indica un valor nulo.

Todos los datos representan desembolsos netos.

Fuente: Base de datos OCDE-CAD (2012). Consultada en abril de 2012.

Cuadro 2

Ayuda directa a la educación postsecundaria			Ayuda a la educación (Nivel no especificado)			Proporción de la AOD total destinada a la educación (%)			Proporción de la AOD sectorial destinada a la ayuda directa a la educación (%)			Proporción de la ayuda total a la educación destinada a la educación básica (%)			
(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)												
2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	
881	1 143	1 149	57	248	248	22	25	21	29	24	20	11	17	19	Alemania
79	27	42	37	89	83	11	12	9	15	15	10	32	39	48	Australia
55	103	105	4	3	3	15	26	21	32	42	40	8	4	4	Austria
87	140	142	22	52	30	9	15	11	20	21	19	19	18	17	Bélgica
106	66	119	62	176	161	10	12	12	24	17	18	42	52	49	Canadá
2	1	17	32	43	85	3	4	8	9	7	10	56	51	53	Dinamarca
...	2	0	...	19	17	...	3	9	...	3	...	...	...	49	Emiratos Árabes Unidos ¹
65	46	46	45	109	129	12	9	9	20	11	11	33	56	56	España
50	68	176	21	204	117	3	3	3	3	4	5	63	76	72	Estados Unidos de América
2	4	4	25	24	35	10	6	7	14	9	10	56	53	52	Finlandia
1 028	1 039	1 039	265	165	227	22	26	23	46	34	32	13	19	21	Francia
4	68	69	11	9	5	23	33	41	27	43	59	49	13	10	Grecia
4	3	3	42	43	44	17	14	12	22	18	16	57	62	56	Irlanda
10	23	14	30	55	27	3	14	9	21	21	12	38	46	34	Italia
319	474	509	84	276	299	7	17	15	13	9	8	28	29	30	Japón
...	...	16	...	...	5	...	...	10	...	...	3	...	...	11	Kuwait ¹
...	0	0	...	4	5	...	12	15	...	18	19	...	34	25	Luxemburgo
44	57	49	35	49	53	8	10	8	15	13	11	58	67	66	Noruega
35	26	27	24	5	3	42	22	22	64	33	31	28	45	48	Nueva Zelanda
72	149	164	39	75	81	8	12	12	17	15	17	66	59	56	Países Bajos
50	45	44	9	17	22	26	28	19	30	34	28	15	18	17	Portugal
1	59	97	46	424	333	6	13	11	9	15	12	69	64	57	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
...	30	49	...	14	23	...	13	17	...	13	17	...	24	15	República de Corea
8	10	4	34	16	23	5	4	5	9	5	7	65	71	77	Suecia
2	17	17	8	17	11	5	4	3	8	7	6	47	39	29	Suiza
2 903	3 601	3 901	931	2 137	2 069	9	11	11	17	13	12	31	39	38	TOTAL Donantes bilaterales del CAD
140	268	122	249	555	482	11	12	11	11	13	13	67	54	53	Banco Mundial (AIF)
0	2	...	59	77	120	10	6	8	10	5	8	54	50	50	Fondo Africano de Desarrollo
...	1	1	...	17	2	...	3	1	...	3	1	...	36	14	Fondo Árabe de Desarrollo Económico y Social
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fondo Asiático de Desarrollo ²
...	-	2	...	16	4	...	2	3	...	...	...	...	42	62	Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo
-	-	-	-	-	-	16	19	9	...	...	...	50	50	50	Fondo Monetario Internacional (fondos fiduciarios en condiciones de favor)
...	11	8	...	...	1	...	10	7	...	12	7	...	36	52	Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional
...	-	-	...	...	0	...	3	11	...	3	12	...	-	2	Fondo para la Consolidación de la Paz
...	...	5	...	...	27	...	...	11	...	...	11	...	...	49	Fondos Especiales del Banco Asiático de Desarrollo
21	230	252	16	341	354	9	9	10	5	10	11	48	41	46	Instituciones de la Unión Europea
...	-	-	...	-	-	...	63	61	...	77	77	...	100	100	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente
...	0	-	...	0	0	...	1	1	...	1	1	...	82	87	PNUD
...	-	-	...	0	0	...	13	21	...	42	54	...	100	100	Programa Mundial de Alimentos
0	-	-	...	3	4	9	6	6	15	9	9	99	98	97	UNICEF
161	513	389	324	1 010	995	11	9	9	10	10	10	62	54	56	TOTAL Donantes multilaterales
3 064	4 115	4 290	1 256	3 147	3 064	9	11	10	15	12	12	39	43	43	Total

Cuadro 3: Beneficiarios de la ayuda a la educación

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda total a la educación básica por niño en edad de cursar primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)		
	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010
África Subsahariana	2 689	3 865	3 718	1 400	1 890	1 781	13	15	14	2 141	2 859	2 996	876	862	878
<i>Países de la región no especificados</i>	87	160	220	61	93	145	...	...	...	86	134	200	48	65	117
Angola	42	31	26	24	14	9	13	4	3	42	31	26	18	12	6
Benin	43	75	70	16	33	33	13	24	23	38	52	53	11	17	17
Botswana	3	24	35	0	9	17	1	30	58	3	24	35	0	0	0
Burkina Faso	87	180	132	52	101	74	24	40	27	61	131	89	34	47	42
Burundi	13	44	45	6	21	21	5	18	18	9	28	29	2	8	9
Cabo Verde	37	41	41	4	2	4	60	36	59	34	38	34	2	0	0
Camerún	122	127	110	20	23	13	7	8	5	110	97	106	12	5	5
Chad	27	19	15	13	11	8	9	6	5	18	19	15	5	8	7
Comoras	13	12	15	4	3	4	46	27	35	13	8	12	4	0	0
Congo	26	19	21	2	3	4	5	4	6	26	18	21	1	2	3
Côte d'Ivoire	91	99	72	32	41	26	12	14	9	54	31	59	8	7	17
Eritrea	18	20	18	8	10	9	15	16	14	18	20	18	4	2	3
Etiopía	103	360	308	55	185	156	5	14	12	79	326	275	30	48	37
Gabón	31	27	30	5	1	1	25	6	5	29	27	30	4	1	1
Gambia	9	9	7	6	5	3	26	19	10	8	5	7	4	2	2
Ghana	123	174	167	76	91	91	24	26	26	78	95	93	44	31	34
Guinea	45	38	38	26	10	7	19	7	4	41	37	38	22	7	3
Guinea Ecuatorial	9	10	10	5	4	5	64	44	50	9	10	10	3	0	2
Guinea-Bissau	10	16	22	4	7	10	20	33	43	10	9	18	4	4	1
Kenya	84	144	48	53	75	23	10	12	4	80	102	48	47	31	18
Lesotho	23	15	21	12	11	12	31	30	31	20	15	7	7	9	3
Liberia	3	27	50	2	22	37	4	37	59	3	23	46	2	19	28
Madagascar	81	52	51	35	25	23	15	9	8	64	52	51	20	24	19
Malawi	73	76	152	43	51	100	20	21	39	69	66	97	30	38	56
Mali	98	166	156	53	108	91	27	45	36	76	147	132	30	77	64
Mauricio	17	37	27	0	13	8	3	112	65	17	14	14	0	1	1
Mozambique	152	295	259	85	179	139	23	40	30	111	203	177	46	98	51
Namibia	26	29	21	13	18	9	37	47	23	26	29	21	11	13	2
Níger	55	43	48	28	26	14	14	10	5	34	40	46	8	19	9
Nigeria	35	133	165	16	43	72	1	2	3	34	133	165	12	20	25
República Centroafricana	9	21	17	1	9	7	2	13	10	9	8	10	1	2	2
República Democrática del Congo	120	184	145	54	101	88	6	9	8	30	127	107	5	42	60
República Unida de Tanzania	284	338	323	217	147	129	32	18	16	216	152	233	170	24	26
Rwanda	60	114	104	27	60	38	19	38	24	43	81	79	5	34	13
Santo Tomé y Príncipe	6	9	7	1	2	0	46	69	12	6	8	7	1	1	0
Senegal	115	181	172	37	65	62	22	34	32	110	150	158	20	26	30
Seychelles	1	3	5	0	1	2	50	182	307	1	1	1	-	0	0
Sierra Leona	23	36	35	14	25	17	20	27	18	11	20	18	7	16	4
Somalia	4	27	37	3	23	28	3	16	18	4	27	36	3	23	23
Sudáfrica	114	73	108	52	32	67	7	5	10	114	73	108	42	24	57
Swazilandia	3	6	12	2	4	7	7	18	34	3	6	12	0	2	5
Togo	15	30	33	1	11	13	2	12	14	15	19	17	1	4	4
Uganda	211	127	188	148	58	84	27	9	12	182	102	161	104	26	54
Zambia	127	194	109	79	102	59	39	41	23	87	101	57	43	19	13
Zimbabwe	13	21	21	6	10	11	2	5	5	13	21	21	4	5	5
América Latina y el Caribe	547	983	1 039	212	385	413	4	7	7	526	920	960	159	203	227
<i>Países de la región no especificados</i>	10	28	53	4	8	24	...	...	...	10	28	53	1	4	20
Antigua y Barbuda	0	0	3	0	0	1	6	4	112	0	0	0	-	0	0
Argentina	20	33	34	2	9	9	1	2	2	20	33	34	1	3	4
Aruba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Barbados	0	0	0	-	0	0	-	4	6	0	0	0	-	0	-
Belice	0	1	2	0	1	1	5	12	19	0	1	2	0	0	0
Brasil	44	96	108	4	22	21	0	2	2	44	96	108	2	5	5
Chile	15	29	31	1	6	7	1	4	5	15	29	31	0	2	3

Cuadro 3

Ayuda directa a la educación secundaria			Ayuda directa a la educación postsecundaria			Ayuda a la educación (Nivel no especificado)			Proporción de la AOD total destinada a la educación (%)			Proporción de la AOD sectorial destinada a la ayuda directa a la educación (%)			Proporción de la ayuda total a la educación destinada a la educación básica (%)		
(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)											
2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010
131	258	355	635	688	678	499	1 051	1 084	10	9	8	15	10	10	52	49	48
3	5	9	9	33	39	26	31	35	5	3	6	8	4	7	71	58	66
1	9	8	11	6	5	12	5	8	8	11	9	19	11	9	57	45	36
3	3	3	19	22	17	4	10	15	12	11	10	16	10	9	36	44	47
1	4	0	1	2	0	1	18	34	6	9	21	8	9	22	14	38	49
7	5	5	10	18	21	11	60	21	13	17	13	15	18	12	60	56	56
0	6	7	3	4	5	4	11	8	5	2	7	8	8	6	43	48	47
3	12	13	27	25	20	2	1	0	27	20	12	31	22	13	12	6	9
2	3	4	93	84	84	3	5	14	11	17	17	33	24	23	16	18	12
1	1	1	5	5	4	7	6	3	8	3	3	7	8	7	47	56	55
1	0	0	8	6	7	0	2	4	36	21	21	40	30	24	31	25	27
0	2	3	22	14	14	3	1	1	24	6	1	43	23	18	9	13	17
2	4	15	34	19	20	10	2	7	8	4	8	18	6	10	35	42	37
3	1	1	3	1	1	7	16	12	6	16	12	11	22	15	45	49	52
4	10	17	17	27	16	28	242	204	6	9	9	8	12	12	54	51	51
2	3	4	22	22	24	1	0	0	20	25	23	40	36	26	17	4	3
1	1	3	1	1	0	1	2	2	13	8	7	14	6	7	63	56	40
2	7	7	12	16	12	19	40	40	11	10	10	13	8	7	62	52	54
4	2	2	11	23	27	3	6	6	13	15	16	18	21	18	58	27	17
1	0	1	1	1	1	4	8	6	28	29	11	35	33	32	49	43	49
1	2	1	5	3	2	0	1	14	7	10	7	17	9	18	41	46	45
5	7	5	21	18	14	7	45	12	13	7	3	16	8	3	62	52	48
5	0	1	2	0	0	6	5	3	21	11	8	23	12	4	50	78	56
0	2	3	0	0	1	1	1	14	3	5	3	15	7	11	70	81	74
2	4	4	29	22	20	13	2	7	12	12	11	15	14	13	44	48	45
16	8	4	2	5	5	22	15	33	13	10	15	17	10	15	58	66	66
6	9	20	17	18	19	23	43	30	14	17	14	16	18	15	54	65	58
-	2	2	16	10	10	0	0	0	35	22	18	37	26	17	2	36	29
4	12	14	25	24	18	36	69	93	7	15	13	11	15	13	56	61	54
7	4	4	4	2	1	4	10	14	18	10	8	20	10	8	51	62	42
3	3	2	4	8	26	19	11	9	11	9	7	13	11	10	51	60	30
2	14	16	12	52	30	8	47	95	9	8	8	10	8	8	47	33	44
1	1	1	7	3	4	1	1	2	13	2	6	18	6	8	12	43	40
4	8	13	14	17	15	8	60	19	3	7	2	5	9	8	45	55	61
7	28	51	14	40	38	25	60	118	15	12	11	21	8	10	76	44	40
5	14	7	7	13	33	25	20	26	13	12	10	16	11	9	44	53	37
1	1	2	3	5	4	0	2	0	14	31	15	19	34	24	18	21	4
3	19	18	58	57	60	29	47	50	17	18	18	21	19	20	32	36	36
0	-	-	0	0	1	1	0	0	18	11	7	18	4	9	37	50	45
1	1	4	1	1	1	2	2	9	5	8	8	6	6	5	61	69	48
-	3	2	0	0	2	1	0	9	2	4	8	9	16	16	78	87	76
9	11	10	43	21	21	21	17	19	22	7	10	25	7	10	46	45	62
0	0	2	0	0	0	3	3	5	10	9	12	14	9	13	46	67	60
0	2	1	13	10	10	1	2	2	19	6	6	27	11	11	8	37	40
6	17	60	13	20	15	59	40	31	19	7	11	25	7	11	70	45	45
4	4	2	8	6	3	31	72	39	10	15	12	15	14	9	62	52	54
0	0	1	5	5	3	4	12	12	6	3	3	10	6	4	44	49	53
73	118	123	209	297	316	86	302	294	8	10	8	12	12	10	39	39	40
1	0	2	3	16	24	5	8	7	4	5	7	5	6	8	35	28	45
-	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10	13	2	10	3	39	11	47
1	3	3	16	15	17	3	13	10	18	24	23	29	25	23	11	28	26
-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	0	0	0	-	0	0	4	4	2	5	4	3	-	18	29
0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	5	7	5	6	7	55	48	49
4	4	6	34	54	65	4	32	32	10	16	13	19	17	14	9	22	19
1	1	2	12	18	17	2	8	8	21	28	15	23	29	19	8	20	24

Cuadro 3 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda total a la educación básica por niño en edad de cursar primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)		
	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010
Colombia	34	68	65	5	17	17	1	4	4	34	68	65	2	12	10
Costa Rica	4	9	9	0	3	3	1	5	6	4	9	9	0	1	1
Cuba	12	12	8	3	2	2	3	3	2	12	12	8	3	1	2
Dominica	1	1	2	0	1	1	33	87	166	0	0	0	-	0	0
Ecuador	18	70	36	3	29	13	2	16	7	18	70	36	2	7	4
El Salvador	9	25	48	3	14	17	3	17	20	9	25	48	2	9	10
Estado Plurinacional de Bolivia	85	74	74	53	35	33	39	24	23	81	74	74	44	23	17
Granada	0	6	4	-	2	2	-	173	132	0	1	1	-	0	0
Guatemala	30	40	44	15	19	27	8	9	12	29	40	44	12	12	19
Guyana	16	8	1	6	4	0	51	34	4	14	6	1	3	0	0
Haití	23	96	164	12	60	98	9	42	69	23	79	119	9	42	70
Honduras	36	42	33	27	23	16	25	21	15	35	42	29	23	19	12
Jamaica	12	13	13	9	8	8	25	22	24	8	5	5	6	4	4
México	34	60	56	2	10	9	0	1	1	34	60	56	1	3	3
Nicaragua	58	81	62	33	42	23	39	53	29	49	74	57	22	27	14
Panamá	5	6	5	0	1	1	1	3	3	5	6	5	0	1	1
Paraguay	8	30	39	4	16	21	5	19	24	8	29	39	3	7	6
Perú	35	71	54	9	21	19	3	6	5	35	67	54	7	12	12
República Dominicana	20	35	55	13	18	29	11	15	24	20	30	48	12	7	9
Saint Kitts y Nevis	0	0	1	0	0	1	2	15	86	0	0	0	-	0	-
San Vicente y las Granadinas	0	3	5	0	1	2	5	105	151	0	2	5	0	0	0
Santa Lucía	1	3	3	0	1	2	11	63	93	1	1	3	0	0	1
Surinam	3	15	3	1	7	1	21	106	9	3	6	3	1	0	0
Trinidad y Tobago	1	1	1	0	0	-	0	1	-	1	1	1	-	0	-
Uruguay	3	7	8	1	2	3	2	7	11	3	7	8	0	0	1
Venezuela (República Bolivariana de)	10	17	13	1	3	2	0	1	1	10	17	13	1	1	1
Asia Central	139	231	311	40	57	93	6	10	17	102	212	272	16	33	49
<i>Países de la región no especificados</i>	-	17	23	-	1	9	...	...	...	-	17	23	-	1	9
Armenia	18	23	45	7	6	13	42	53	112	9	23	34	1	3	1
Azerbaiyán	13	10	12	4	1	1	6	2	3	7	10	12	1	1	0
Georgia	31	42	42	6	9	10	23	33	37	26	37	33	3	5	4
Kazajstán	8	22	22	1	3	2	1	3	2	8	22	22	1	0	0
Kirguistán	12	28	29	4	9	9	9	22	24	5	22	21	0	4	3
Mongolia	34	29	46	10	6	17	45	24	74	31	29	46	8	4	10
Tayikistán	9	28	29	4	17	17	6	25	25	3	20	17	1	12	9
Turkmenistán	1	3	3	0	0	1	1	1	2	1	3	3	0	0	0
Uzbekistán	14	30	59	2	6	14	1	3	7	13	30	59	1	3	12
Asia Meridional y Occidental	949	2 172	2 127	561	1 379	1 228	3	8	7	769	2 147	2 100	431	1 071	936
<i>Países de la región no especificados</i>	-	2	8	-	0	6	...	...	...	-	2	8	-	0	6
Afganistán	42	290	398	25	165	273	6	31	50	34	280	391	15	110	226
Bangladesh	144	227	343	92	166	237	6	10	15	135	227	343	84	149	216
Bhután	9	17	11	5	4	3	45	38	27	9	16	9	3	2	1
India	365	772	543	262	601	363	2	5	3	347	771	543	244	538	316
Irán (República Islámica del)	58	63	62	1	1	1	0	0	0	58	63	62	1	0	1
Maldivas	9	5	5	3	1	1	62	19	29	9	5	4	3	0	1
Nepal	58	171	141	36	129	70	10	35	19	55	171	132	24	111	44
Pakistán	214	568	541	122	291	254	6	14	13	78	556	532	46	148	119
Sri Lanka	51	56	76	17	21	20	11	12	12	44	56	76	12	13	6
Asia Oriental y el Pacífico	1 147	2 305	2 140	231	671	636	1	4	4	1 065	2 092	1 989	116	310	371
<i>Países de la región no especificados</i>	14	47	37	3	7	18	...	...	...	14	47	36	2	5	16
Camboya	48	45	51	18	20	20	8	11	11	39	45	51	6	14	13
China	449	814	800	17	57	29	0	1	0	449	814	800	10	6	5

Cuadro 3

Ayuda directa a la educación secundaria (en millones de dólares constantes de 2010)			Ayuda directa a la educación postsecundaria (en millones de dólares constantes de 2010)			Ayuda a la educación (Nivel no especificado) (en millones de dólares constantes de 2010)			Proporción de la AOD total destinada a la educación (%)			Proporción de la AOD sectorial destinada a la ayuda directa a la educación (%)			Proporción de la ayuda total a la educación destinada a la educación básica (%)		
2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010
3	8	6	23	38	34	6	10	15	4	7	7	5	8	8	15	25	26
0	1	0	3	5	4	0	3	4	6	7	6	8	7	7	10	27	31
1	1	1	7	7	5	0	3	1	16	11	7	19	13	7	25	20	24
0	0	-	0	0	0	-	0	0	7	4	7	4	1	1	29	49	50
5	7	5	10	13	10	2	43	17	6	26	15	8	28	15	17	40	36
2	2	21	3	3	4	2	11	14	4	8	12	7	8	13	37	58	35
15	18	18	7	10	8	15	22	32	8	10	9	14	11	11	63	47	44
0	1	1	0	0	0	-	0	0	2	17	14	2	12	7	-	42	40
6	7	5	6	8	4	4	13	16	9	10	10	12	11	12	50	47	61
6	0	-	1	0	0	4	6	1	19	5	1	25	4	1	35	50	48
1	9	8	7	9	30	6	19	10	12	5	4	17	10	11	52	63	60
2	4	8	2	10	4	8	9	5	8	9	6	15	10	5	76	56	49
0	0	0	0	1	0	2	1	0	11	7	7	12	4	4	74	61	64
6	5	4	25	38	35	2	15	14	15	23	9	16	24	9	5	16	17
3	17	14	13	7	17	12	22	13	9	11	10	14	11	10	56	52	37
3	2	0	1	3	2	0	1	1	11	8	3	14	8	3	9	19	27
1	3	2	2	2	1	2	17	30	8	14	23	14	14	23	48	53	53
6	21	9	18	20	18	5	14	14	5	10	7	9	11	7	25	30	36
3	3	3	2	3	2	2	17	34	10	17	22	16	18	24	67	52	53
-	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	12	1	5	1	28	39	48
0	0	1	0	0	0	0	1	4	5	12	35	7	9	36	25	48	41
0	0	1	0	0	0	0	0	1	4	8	8	4	3	9	34	46	61
0	-	-	1	2	2	0	4	1	7	10	3	7	6	3	42	43	18
0	-	0	1	1	1	0	0	-	16	16	13	16	18	15	1	9	-
0	1	1	2	2	2	1	3	5	20	10	13	23	13	13	16	29	41
1	2	1	8	10	8	1	5	3	13	31	28	17	33	30	9	18	18
8	33	47	67	118	127	11	29	48	7	7	11	8	8	11	29	25	30
-	2	2	-	14	12	-	0	0	...	5	12	...	5	13	...	7	40
0	6	2	5	9	18	3	6	12	6	5	12	4	5	11	37	25	28
0	0	0	5	8	10	1	1	2	3	5	7	4	5	7	34	9	11
3	4	2	19	25	24	1	3	3	9	5	7	11	6	6	20	21	23
0	2	3	6	15	15	1	5	4	3	9	11	5	9	12	17	12	10
1	4	3	3	10	10	1	5	4	6	11	9	4	11	9	36	32	32
0	2	4	20	20	20	2	3	13	15	9	14	20	10	14	31	20	36
0	4	3	1	3	2	0	1	4	5	9	7	4	9	5	49	60	57
0	0	0	1	2	2	0	0	1	4	12	12	8	12	12	28	13	19
3	9	28	7	13	14	2	5	5	7	17	24	11	18	24	15	19	24
53	125	196	205	359	410	80	593	558	8	13	11	12	15	13	59	64	58
-	0	0	-	1	1	-	0	0	...	1	8	...	3	15	...	20	80
1	24	27	6	46	51	12	100	87	3	5	6	5	6	7	60	57	69
23	26	58	21	18	27	7	35	41	10	15	17	12	18	19	64	73	69
1	8	4	1	3	3	3	2	1	15	17	8	17	18	8	53	23	25
13	39	47	73	70	85	18	124	95	11	18	12	13	18	12	72	78	67
1	1	2	56	60	58	0	2	1	40	64	52	59	74	68	1	2	2
2	3	1	3	1	2	1	1	1	40	11	4	57	18	5	37	16	24
3	3	19	9	20	27	20	38	42	12	22	15	14	26	16	61	75	50
1	6	18	15	128	134	16	275	261	6	19	15	7	25	25	57	51	47
7	14	20	22	13	22	3	17	29	7	5	7	11	7	9	33	37	26
92	204	186	709	1 068	1 053	147	510	379	10	15	14	16	16	14	20	29	30
1	31	13	10	8	5	1	3	2	9	11	8	15	15	10	19	14	48
2	5	10	17	15	14	13	12	14	10	7	7	11	7	7	37	44	40
22	7	11	403	699	735	14	101	49	17	29	31	23	29	32	4	7	4

Cuadro 3 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda total a la educación básica por niño en edad de cursar primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)		
	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010
Fiji	10	31	27	3	15	11	27	161	114	10	31	27	2	1	2
Filipinas	37	91	106	9	44	61	1	3	5	36	71	53	5	16	29
Indonesia	160	438	420	48	176	205	2	7	8	151	397	379	32	104	96
Islas Cook	3	3	4	1	1	3	459	558	2 034	3	3	4	0	-	3
Islas Marshall	11	16	1	5	8	1	759	980	85	1	16	1	0	0	0
Islas Salomón	7	17	23	2	13	14	29	163	167	6	17	17	0	12	9
Kiribati	9	4	5	3	1	1	223	76	89	9	4	5	0	0	0
Malasia	18	39	45	1	2	2	0	1	1	18	39	45	0	0	0
Micronesia (Estados Federados de)	23	31	1	11	16	0	674	930	22	2	31	1	0	0	0
Myanmar	12	27	31	6	16	19	1	4	5	12	27	31	5	15	18
Nauru	0	3	3	0	1	1	14	915	939	0	3	3	-	-	0
Niue	4	1	2	2	0	1	11 390	3 187	4 960	3	1	1	0	0	0
Palau	4	3	1	2	1	0	1 059	1 041	328	1	1	1	0	0	0
Papua Nueva Guinea	84	67	74	38	47	43	45	46	41	84	66	74	23	33	33
República Democrática Popular Lao	30	51	59	8	22	31	11	31	43	24	46	58	4	9	22
República Popular Democrática de Corea	2	2	3	0	1	2	0	1	2	2	2	3	0	1	2
Samoa	11	12	28	4	5	15	140	171	520	11	11	26	1	2	11
Tailandia	34	37	39	2	4	5	0	1	1	34	37	39	0	1	2
Timor-Leste	19	35	38	4	16	16	26	82	80	16	33	36	2	7	4
Tonga	7	6	9	2	2	5	114	142	295	7	6	8	1	1	4
Tuvalu	2	1	3	1	0	0	547	224	241	2	1	2	0	0	0
Vanuatu	16	14	19	3	5	8	102	152	221	16	14	17	0	3	4
Viet Nam	131	470	313	39	189	124	4	29	19	115	331	271	19	78	95
Estados Árabes	1 056	1 983	1 824	211	853	779	6	23	21	920	1 860	1 764	106	600	613
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>4</i>	<i>40</i>	<i>55</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>10</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>4</i>	<i>40</i>	<i>55</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>8</i>
Arabia Saudita	3	-	-	0	-	-	0	-	-	3	-	-	-	-	-
Argelia	132	136	148	1	5	16	0	2	5	132	136	148	0	2	14
Bahrein	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	-	-	-
Djibouti	29	22	30	7	10	13	60	101	125	27	16	24	5	6	5
Egipto	108	245	137	53	120	48	7	12	5	91	208	137	43	64	40
Iraq	10	94	103	1	38	40	0	8	8	10	94	103	1	3	8
Jordania	134	211	186	56	146	142	76	168	159	27	165	186	0	101	126
Libano	42	132	115	1	55	50	3	121	113	42	131	115	0	46	47
Libia	-	7	9	-	0	1	-	0	1	-	7	9	-	0	1
Marruecos	300	322	270	17	78	61	4	22	17	300	322	270	6	42	44
Mauritania	34	28	33	13	10	11	29	20	21	30	28	25	8	7	4
Omán	1	2	4	0	0	1	0	2	5	1	2	2	0	0	0
Palestina	48	262	321	20	216	236	47	491	533	48	237	293	14	188	203
República Árabe Siria	38	110	113	2	34	37	1	17	18	38	110	113	1	33	29
Sudán ¹	25	89	75	11	52	45	...	...	...	21	88	75	7	43	32
Túnez	103	178	133	2	10	5	2	10	5	103	171	128	1	1	1
Yemen	44	107	92	23	73	63	6	19	16	43	107	82	16	63	53
Europa Central y Oriental	325	496	537	85	60	75	8	6	8	290	481	488	41	25	21
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>20</i>	<i>40</i>	<i>54</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>9</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>18</i>	<i>40</i>	<i>54</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Albania	78	70	71	37	6	4	152	24	16	76	70	71	25	4	2
Belarrús	-	23	24	-	1	2	-	4	4	-	23	24	-	0	1
Bosnia y Herzegovina	35	37	35	11	3	3	64	16	15	35	37	35	6	1	0
Croacia	12	20	18	0	2	2	1	9	9	12	20	18	-	0	0
la ex República Yugoslava de Macedonia	13	26	21	4	11	8	35	88	65	10	24	21	2	9	7
Montenegro	-	5	6	-	1	1	...	44	43	-	5	6	-	0	0
República de Moldova	10	16	50	2	1	18	9	4	122	8	16	14	0	0	0
Serbia	41	58	63	9	14	13	28	48	46	39	45	50	3	4	3
Turquía	117	124	119	17	11	9	3	2	1	93	124	119	3	4	3
Ucrania	-	76	75	-	4	4	-	3	3	-	76	75	-	1	1

Cuadro 3

Ayuda directa a la educación secundaria			Ayuda directa a la educación postsecundaria			Ayuda a la educación (Nivel no especificado)			Proporción de la AOD total destinada a la educación (%)			Proporción de la AOD sectorial destinada a la ayuda directa a la educación (%)			Proporción de la ayuda total a la educación destinada a la educación básica (%)		
(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)											
2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010
0	0	5	6	1	2	3	29	17	19	38	33	25	43	35	28	50	41
5	6	2	21	12	10	5	37	12	3	7	7	8	7	5	23	48	58
21	114	45	75	75	61	23	104	177	7	13	12	16	14	13	30	40	49
0	0	0	1	1	1	1	2	-0	40	33	29	42	25	37	32	38	82
0	0	0	0	0	0	0	15	1	18	25	2	10	27	2	47	50	50
1	0	1	2	3	3	2	1	4	7	7	7	7	7	5	29	76	60
0	0	0	3	2	3	6	2	2	34	14	23	34	17	25	33	27	23
4	2	2	12	33	40	2	4	3	8	13	23	35	13	23	5	6	4
0	0	0	1	0	0	0	31	0	18	25	0	7	26	0	48	50	68
0	1	1	5	9	9	1	2	2	10	7	8	16	15	12	49	60	62
-	-	-	0	0	0	0	2	2	0	10	11	1	11	11	46	46	43
-	0	0	1	1	0	2	0	-	41	17	12	63	14	7	45	32	39
0	0	0	1	0	0	0	0	0	13	9	3	7	4	3	46	48	70
7	1	9	25	4	13	29	28	19	18	13	13	19	14	14	45	71	58
2	7	7	15	7	11	2	22	18	10	13	13	10	14	14	28	44	53
1	0	-	1	1	1	0	0	0	1	3	4	3	6	7	13	48	68
1	0	4	4	4	4	5	4	7	22	16	18	22	18	20	36	40	54
2	2	2	28	29	29	4	6	7	4	13	9	8	15	10	6	10	13
6	3	7	7	5	4	2	18	20	8	15	13	7	16	13	22	47	41
1	1	1	3	2	2	2	1	1	22	15	12	24	16	12	27	36	52
0	0	1	1	1	1	1	0	0	17	9	19	18	9	27	36	21	13
5	2	4	5	4	3	6	4	6	33	12	17	36	13	17	20	38	43
10	21	60	64	150	100	22	82	15	8	13	9	10	11	8	29	40	40
61	202	128	679	676	751	74	382	271	14	13	13	22	16	15	20	43	43
0	2	2	1	32	41	1	4	4	4	10	13	10	16	15	66	9	18
1	-	-	2	-	-	0	-	-	52	...	...	54	...	...	5	...	...
1	10	9	129	120	123	2	5	3	52	37	52	80	41	61	1	3	10
0	-	-	0	-	-	0	-	-	55	...	...	59	...	...	1	...	...
6	1	1	14	6	8	2	2	11	31	14	21	35	17	26	25	48	42
12	25	22	33	44	59	3	75	16	7	15	9	9	16	10	49	49	35
1	5	11	8	15	19	0	70	64	1	3	5	1	4	5	14	40	39
3	3	4	19	18	24	6	43	32	13	23	17	9	27	18	42	69	76
2	14	13	38	52	48	2	18	7	31	22	23	42	25	28	3	42	44
-	0	1	-	6	6	-	0	1	...	15	21	...	16	22	...	4	12
4	43	30	267	164	161	22	73	35	38	23	19	58	24	19	6	24	23
2	3	2	14	12	12	6	7	8	9	8	9	16	9	8	38	37	34
0	0	0	0	1	1	0	1	0	10	1	11	10	1	7	23	22	32
7	6	12	14	12	40	12	31	39	8	10	13	11	13	16	42	82	74
0	7	3	36	66	64	1	4	16	32	26	36	48	39	42	4	31	33
1	17	3	10	10	14	3	18	26	6	4	4	21	9	7	43	59	60
16	61	12	85	99	113	2	10	2	23	23	15	36	24	16	2	5	4
6	5	3	9	19	17	12	19	9	13	16	12	19	23	14	51	68	68
31	36	37	165	365	371	54	54	58	7	10	10	12	10	10	26	12	14
1	3	2	10	29	37	6	7	12	3	6	6	6	8	8	25	14	17
21	8	8	9	53	56	21	5	4	20	19	19	26	20	20	47	9	6
-	0	0	-	21	21	-	2	2	...	30	20	...	32	22	...	6	6
1	3	5	18	28	25	10	5	5	7	9	7	10	10	7	31	9	9
0	1	1	11	16	14	0	3	3	9	11	11	13	11	11	1	8	9
1	0	1	5	12	12	2	1	2	5	13	13	4	14	13	33	44	38
-	1	1	-	2	3	-	3	2	-	7	10	-	8	10	...	27	22
0	3	1	6	13	12	2	1	0	7	7	11	8	7	5	20	4	37
3	6	7	23	28	32	10	7	8	2	10	9	5	9	8	23	24	21
3	11	11	83	95	93	4	14	13	22	7	8	37	7	9	14	9	8
-	1	1	-	68	66	-	6	7	...	12	13	...	13	13	...	6	6

Cuadro 3 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda total a la educación básica por niño en edad de cursar primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)		
	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010
Territorios de ultramar ²	237	402	491	118	166	229	...	...	...	233	397	485	1	99	126
Anguila (RU)	1	0	0	0	0	0	74	...	...	1	0	0	-	0	-
Islas Turcos y Caicos (RU)	0	-	-	0	-	-	413	...	...	0	-	-	0	-	-
Mayotte (Francia)	167	330	420	83	142	204	...	...	...	167	330	416	-	87	114
Montserrat (RU)	4	1	1	2	0	0	5 577	...	...	0	1	1	-	0	-
Santa Elena (RU)	0	4	1	0	2	0	...	...	...	0	1	1	-	-	-
Tokelau (Nueva Zelandia)	5	2	2	2	1	1	11 215	5 774	5 282	4	0	1	0	-	0
Wallis y Futuna (Francia)	59	65	67	30	21	23	...	...	...	59	65	67	-	12	12
<i>Región o país no especificados</i>	<i>525</i>	<i>988</i>	<i>1 281</i>	<i>81</i>	<i>329</i>	<i>556</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>524</i>	<i>988</i>	<i>1 258</i>	<i>43</i>	<i>281</i>	<i>458</i>
Total	7 616	13 425	13 468	2 939	5 791	5 789	5	10	10	6 571	11 955	12 313	1 789	3 483	3 680
Nivel de ingresos no especificado	735	1 377	1 773	193	467	793	...	...	...	726	1 344	1 735	99	366	650
Países de ingresos altos	28	34	33	6	7	8	1	2	2	28	34	31	3	1	2
Países de ingresos bajos	2 002	3 386	3 528	1 154	1 899	1 913	11	17	17	1 562	2 697	2 941	747	1 081	1 160
Países de ingresos medios altos	1 917	3 079	3 080	381	714	759	2	4	4	1 764	2 947	3 017	153	367	448
Países de ingresos medios bajos	2 933	5 550	5 054	1 205	2 704	2 315	5	10	8	2 491	4 933	4 589	787	1 668	1 420
Total	7 616	13 425	13 468	2 939	5 791	5 789	5	10	10	6 571	11 955	12 313	1 789	3 483	3 680
África Subsahariana	2 689	3 865	3 718	1 400	1 890	1 781	13	15	14	2 141	2 859	2 996	876	862	878
América Latina y el Caribe	547	983	1 039	212	385	413	4	7	7	526	920	960	159	203	227
Asia Central	139	231	311	40	57	93	6	10	17	102	212	272	16	33	49
Asia Meridional y Occidental	949	2 172	2 127	561	1 379	1 228	3	8	7	769	2 147	2 100	431	1 071	936
Asia Oriental y el Pacífico	1 147	2 305	2 140	231	671	636	1	4	4	1 065	2 092	1 989	116	310	371
Estados Árabes	1 056	1 983	1 824	211	853	779	6	23	21	920	1 860	1 764	106	600	613
Europa Central y Oriental	325	496	537	85	60	75	8	6	8	290	481	488	41	25	21
Territorios de ultramar	237	402	491	118	166	229	...	...	...	233	397	485	1	99	126
Región o país no especificados	525	988	1 281	81	329	556	...	...	...	524	988	1 258	43	281	458
Total	7 616	13 425	13 468	2 939	5 791	5 789	5	10	10	6 571	11 955	12 313	1 789	3 483	3 680

Notas:

1. Se refiere al antiguo Sudán, antes de la separación del Sur en 2011.

2. Tal como se definen en la lista de beneficiarios de la AOD establecida por el CAD de la OCDE.

El signo [...] indica que no hay datos disponibles, (-) indica un valor nulo.

La proporción de la AOD total destinada a la educación no coincide con la del Cuadro 2 relativo a la ayuda, ya que para las cifras totales de la AOD se han utilizado dos bases de datos: la del CAD en el caso de los donantes y la del CRS en el de los beneficiarios.

Eslovenia y Malta no figuran en el cuadro porque fueron retirados de la lista de países beneficiarios de la AOD en 2005. Sin embargo, la ayuda recibida por ambos países en el periodo 2002-2003 se ha incluido en los totales.

La clasificación por ingresos se basa en la lista establecida por el Banco Mundial en julio de 2011.

Todos los datos representan desembolsos brutos.

Fuente: Base de datos OCDE-CAD (2012). Consultada en abril de 2012.

Cuadro 3

Ayuda directa a la educación secundaria			Ayuda directa a la educación postsecundaria			Ayuda a la educación (Nivel no especificado)			Proporción de la AOD total destinada a la educación (%)			Proporción de la AOD sectorial destinada a la ayuda directa a la educación (%)			Proporción de la ayuda total a la educación destinada a la educación básica (%)		
(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)			(en millones de dólares constantes de 2010)											
2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010	2002-2003 Promedio anual	2009	2010
1	168	158	1	1	2	230	129	200	65	54	58	69	56	60	50	41	47
0	-	-	0	0	0	0	0	0	22	2	2	22	2	2	18	19	0
-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	...	...	19	...	...	100	...	...
-	132	125	0	0	0	167	111	176	76	63	69	77	63	70	50	43	49
-	0	0	0	1	0	-0	0	0	10	2	2	1	2	2	52	8	9
0	0	0	-	0	0	0	1	0	7	10	2	7	4	2	6	49	19
-	-	-	0	0	1	3	0	-	52	17	14	67	10	8	49	46	38
-	36	32	0	0	1	59	17	23	75	57	52	75	57	54	50	32	35
13	68	48	394	542	581	74	98	171	5	4	4	11	7	8	15	33	43
463	1 212	1 279	3 064	4 115	4 290	1 256	3 147	3 064	9	10	9	15	12	12	39	43	43
20	136	102	428	673	734	180	169	249	5	4	5	11	7	8	26	34	45
3	1	2	17	20	18	5	12	9	15	7	11	20	8	13	20	19	24
115	227	363	325	442	498	375	947	919	9	9	8	13	11	10	58	56	54
138	351	282	1 171	1 667	1 727	303	562	560	13	18	18	20	19	19	20	23	25
187	496	530	1 123	1 313	1 313	394	1 456	1 327	9	12	11	15	14	12	41	49	46
463	1 212	1 279	3 064	4 115	4 290	1 256	3 147	3 064	9	10	9	15	12	12	39	43	43
131	258	355	635	688	678	499	1 051	1 084	10	9	8	15	10	10	52	49	48
73	118	123	209	297	316	86	302	294	8	10	8	12	12	10	39	39	40
8	33	47	67	118	127	11	29	48	7	7	11	8	8	11	29	25	30
53	125	196	205	359	410	80	593	558	8	13	11	12	15	13	59	64	58
92	204	186	709	1 068	1 053	147	510	379	10	15	14	16	16	14	20	29	30
61	202	128	679	676	751	74	382	271	14	13	13	22	16	15	20	43	43
31	36	37	165	365	371	54	54	58	7	10	10	12	10	10	26	12	14
1	168	158	1	1	2	230	129	200	65	54	58	69	56	60	50	41	47
13	68	48	394	542	581	74	98	171	5	4	4	11	7	8	15	33	43
463	1 212	1 279	3 064	4 115	4 290	1 256	3 147	3 064	9	10	9	15	12	12	39	43	43

Glosario

Adolescentes sin escolarizar. Las personas que no tienen la edad oficial para ingresar en la escuela secundaria inferior y que no están escolarizadas ni en la escuela primaria ni en la secundaria.

Alfabetización. Según la definición elaborada por la UNESCO en 1958, es la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida cotidiana. Desde entonces, la noción de alfabetización ha evolucionado y hoy en día abarca distintos ámbitos de competencias. Cada uno de estos ámbitos se concibe en función de una escala que define distintos grados de dominio y responde a distintas finalidades.

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Servicios y programas que prestan apoyo a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños –inclusive educación sanitaria, de nutrición y de higiene y desarrollo cognitivo, social, emocional y físico– desde el nacimiento a la matriculación en la escuela primaria.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Sistema de clasificación destinado a permitir que se reúnan, compilen y presenten estadísticas e indicadores comparables de educación, tanto en cada país como en el plano internacional. Este sistema se creó en 1976 y fue revisado en 1997 y en 2011.

Enseñanza preescolar (nivel 0 de la CINE). Programas de la etapa inicial de la instrucción organizada que están primordialmente destinados a preparar a niños muy pequeños –de tres años o más, por regla general– a un entorno de tipo escolar, y a coadyuvar a la transición del hogar a la escuela. Estos programas, designados con muy diversas denominaciones –educación infantil, guarderías, jardines de infancia y educación preescolar, preprimaria o de la primera infancia–, constituyen el componente más formal de la AEPI. Una vez finalizados

estos programas, la educación de los niños prosigue en el nivel 1 de la CINE (enseñanza primaria).

Enseñanza primaria (nivel 1 de la CINE).

Programas concebidos generalmente sobre la base de una unidad o un proyecto que tiene por objeto proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales en materias como historia, geografía, ciencias exactas y naturales, ciencias sociales, artes plásticas y música.

Enseñanza secundaria (niveles 2 y 3 de la CINE).

Este nivel de enseñanza comprende un primer ciclo y un segundo ciclo. Los programas del primer ciclo de la enseñanza secundaria (nivel 2 de la CINE) están destinados por regla general a continuar los programas básicos de primaria, pero este ciclo suele centrarse más en la enseñanza por disciplinas y exige a menudo docentes más especializados en cada materia. El final de este ciclo suele coincidir con la terminación de la enseñanza obligatoria. Los programas del segundo ciclo de secundaria (nivel 3 de la CINE) constituyen la fase final de este nivel de enseñanza en la mayoría de los países. En este ciclo, los programas se suelen estructurar aún más por disciplinas que en el nivel 2 y los docentes deben poseer en general un título más calificado o especializado que en ese nivel.

Enseñanza superior (niveles 5 y 6 de la CINE).

Programas con un contenido educativo más adelantado que el de los niveles 3 y 4 de la CINE. El primer ciclo de la enseñanza superior (nivel 5 de la CINE) consta de dos niveles: el nivel 5A, cuyos programas son principalmente de carácter teórico y están destinados a proporcionar calificaciones suficientes para ser admitido a cursar programas de investigación avanzados, o ejercer una profesión que requiere competencias elevadas; y el nivel 5B, cuyos programas tienen por regla general una orientación más práctica, técnica y/o profesional. El segundo ciclo de la enseñanza superior (nivel 6 de la CINE) comprende

programas dedicados a estudios avanzados y trabajos de investigación originales que conducen a la obtención de un título de investigador altamente calificado.

Enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP). Programas principalmente destinados a preparar directamente a los alumnos para desempeñar un oficio o profesión específica (o para una categoría determinada de oficios o profesiones).

Esperanza de vida escolar. Número probable de años que un niño en edad de ingresar en la escuela va a pasar en el sistema escolar y universitario, comprendidos los años de repetición de curso. Es la suma de las tasas de escolarización por edad en la enseñanza primaria, secundaria, postsecundaria no superior, y superior. La esperanza de vida escolar se puede calcular para cada nivel de enseñanza, comprendida la enseñanza preescolar.

Gasto público en educación. Total del gasto ordinario y en capital dedicado a la educación por las administraciones locales, regionales y nacionales, comprendidos los municipios. Las contribuciones de las familias no se incluyen. Este término incluye el gasto público efectuado para los centros docentes tanto públicos como privados.

Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE). Índice compuesto que tiene por objeto medir el conjunto de los progresos realizados hacia la consecución de la EPT. Por ahora, se han incorporado al IDE los indicadores correspondientes a los cuatro objetivos más fácilmente cuantificables de la EPT: la enseñanza primaria universal, medida por la tasa neta ajustada de la escolarización en primaria; la alfabetización de los adultos, medida por la tasa de alfabetización de adultos; la paridad entre los sexos, medida por el índice de la EPT relativo al género (IEG); y la calidad de la educación, medida por la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria. El valor del IDE es el promedio aritmético de los valores observados en esos cuatro indicadores.

Índice de paridad entre los sexos (IPS).

Relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado (o relación inversa en algunos casos). Si el valor del IPS se sitúa entre 0,97 y 1,03 existe paridad entre los sexos. Un IPS inferior a 0,97 indica una disparidad a favor de los hombres. Un IPS superior a 1,03 indica una disparidad en favor de las mujeres.

Ingreso nacional bruto (INB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (producto interior bruto), aumentado con los ingresos que los residentes en ese país han recibido del extranjero y disminuido de los ingresos abonados a los no residentes.

Instituciones privadas. Instituciones que no son operadas por autoridades públicas, sino que están controladas y gestionadas por organismos privados, sea con ánimo de lucro o no, como organizaciones no gubernamentales, organismos religiosos, grupos de interés especial, fundaciones o empresas.

Niños sin escolarizar. Niños pertenecientes al grupo en edad oficial de cursar la enseñanza primaria que no están matriculados ni en una escuela primaria ni en un centro docente de secundaria.

Nuevos ingresados. Alumnos matriculados por primera vez en un nivel de enseñanza determinado. El número de nuevos ingresados corresponde a la diferencia entre el conjunto de alumnos escolarizados en el primer grado del nivel de enseñanza correspondiente y el número de repetidores.

Paridad de poder adquisitivo (PPA). Ajuste del tipo de cambio que tiene en cuenta las diferencias de precios entre países para poder efectuar comparaciones internacionales de la producción y los ingresos reales.

Población en edad escolar. Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de enseñanza, independientemente de que esté o no escolarizada.

Precios constantes. Precios de un determinado artículo, ajustados para suprimir el efecto de la evolución general de los precios (inflación) a partir de un año de referencia determinado.

Producto interior bruto (PIB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (véase también "Producto Nacional Bruto").

Producto nacional bruto (PNB). Antigua denominación del ingreso nacional bruto.

Proporción alumnos/docente (PAD). Promedio de alumnos por docente en un determinado nivel de enseñanza.

Tasa bruta de escolarización (TBE). Número total de alumnos o estudiantes de cualquier edad matriculados en un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población del grupo en edad oficial de cursar ese nivel de enseñanza. La TBE puede ser superior al 100 % debido a los ingresos tardíos y/o las repeticiones.

Tasa bruta de ingreso (TBI). Número total de alumnos de cualquier edad matriculados por primera vez en un grado determinado de la enseñanza primaria, expresado en porcentaje de la población en edad oficial de ingresar en ese grado.

Tasa de abandono por curso. Porcentaje de estudiantes que abandonan un curso determinado durante un año escolar determinado.

Tasa de alfabetización de jóvenes adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 a 24 años de edad, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de alfabetización de adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 años de edad o más, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de escolarización por edad específica (TNEE). Número de alumnos o estudiantes escolarizados de una edad o un grupo de edad determinado, independientemente del nivel de enseñanza en que estén matriculados, expresado en porcentaje de la población de la misma edad o del mismo grupo de edad.

Tasa de finalización de la cohorte de niños que tienen edad para la enseñanza primaria.

Medición indirecta de la finalización de la escuela primaria. Se centra en los niños que tienen acceso a la escuela, midiendo cuántos la completan con éxito. La tasa de finalización de la cohorte de niños que tienen edad para la enseñanza primaria es la diferencia entre el número de niños que llegan al último curso y el de los que se gradúan con éxito.

Tasa de mortalidad de los menores de cinco años. Probabilidad que tiene un niño de morir entre su nacimiento y el momento de cumplir cinco años, expresada en número de muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos.

Tasa de mortalidad infantil. Probabilidad que tiene un niño de morir entre su nacimiento y el momento de cumplir un año, expresada en número de muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos.

Tasa de retraso del crecimiento. Proporción de niños de un determinado grupo de edad cuya talla con respecto a la edad es inferior en 2 a 3 enteros de desviación estándar (retraso del crecimiento moderado) o en 3 o más enteros de desviación estándar (retraso del crecimiento grave) a la mediana de referencia establecida por el "National Center for Health Statistics" y la Organización Mundial de la Salud. Una talla pequeña con respecto a la edad es un indicador básico de la malnutrición.

Tasa de repetición por grado. Número de repetidores en un grado y un año escolar determinados, expresado en porcentaje de los alumnos matriculados en ese grado el año escolar anterior.

Tasa de supervivencia por grado. Porcentaje de una cohorte de alumnos o estudiantes que están matriculados en el primer grado de un ciclo de enseñanza en un año escolar determinado y que se supone que deben llegar a un grado especificado, repitiendo curso o no.

Tasa de transición a la enseñanza secundaria. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza secundaria en un año escolar determinado, expresado en porcentaje del número de alumnos matriculados en

el último grado de primaria el año escolar anterior. Este indicador solo mide la transición a la enseñanza secundaria general.

Tasa neta ajustada de escolarización en primaria (TNAE). Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar la enseñanza primaria matriculados en un centro docente de primaria o secundaria, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de asistencia (TNA). Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza que asisten a la escuela en ese nivel, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de escolarización (TNE). Número de alumnos escolarizados del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de ingreso (TNI). Número de los nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que tienen la edad oficial establecida para comenzarla, expresado en porcentaje de la población de esa edad.

Siglas

SIDA	Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida
ALL	Encuesta sobre la alfabetización de los adultos y sus competencias para la vida
TNE	Tasa Neta de Escolarización
BCG	Bacilo de Calmette y Guérin (vacuna contra la tuberculosis)
BRAC	Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (denominación anterior)
BRICS	Brasil, Federación de Rusia, India, China, Sudáfrica
CEI	Centro de Educación Inicial (Perú)
CRS	Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (OCDE)
OCDE/CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
DFID	Departamento para el Desarrollo Internacional (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte)
DTT3	Vacuna contra la difteria, la tos ferina y el tétanos (tres dosis)
AEPI	Atención y educación de la primera infancia
IDE	Índice de desarrollo de la EPT
EPT	Educación para Todos
EITI	Iniciativa para la transparencia en las industrias extractivas
EPDC	Centro de Políticas y Datos sobre Educación
UE	Unión Europea
Eurostat	Oficina Estadística de las Comunidades Europeas
M/H	Mujeres/Hombres
IVR	Iniciativa Vía Rápida
G8	Grupo formado por los ocho países más industrializados (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Federación de Rusia, Francia, Italia, Japón y Reino Unido) y representantes de la Unión Europea)
G20	Grupo formado por los ministros de hacienda y gobernadores de bancos centrales
GALP	Modelo global de proyecciones de alfabetización por edad específica
GAVI	Alianza Mundial para Vacunas e Inmunización
PIB	producto interno bruto
GEI	Índice de la EPT relativo al Género
TBE	Tasa Bruta de Escolarización
TBA	Tasa bruta de admisión
INB	Ingreso nacional bruto
PNB	Producto nacional bruto
IPS	Índice de Paridad entre los Sexos

HepB3	Vacuna contra la hepatitis B (tercera dosis)
VIH	Virus de la Inmunodeficiencia Humana
OIE	Oficina Internacional de Educación de la UNESCO
TIC	Tecnología de la información y la comunicación
AIF	Asociación Internacional de Fomento (Banco Mundial)
EDI	Estadísticas del Desarrollo Internacional (OCDE)
IICE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO
OIT	Organización Internacional del Trabajo/ Oficina Internacional del Trabajo
FMI	Fondo Monetario Internacional
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
IT	Tecnología de la información
LAMP	Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (IEU)
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
NER	Tasa neta de matrícula
ONG	Organización no gubernamental
TNI	Tasa Neta de Ingreso
NSDC	National Skill Development Corporation (India)
AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
PASEC	Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN (Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa)
PEICA	Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (OCDE)
PIRLS	Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (OCDE)
Polio3	Vacuna contra la poliomielitis (tercera dosis)
PPA	Paridad de poder adquisitivo
PROJoven	Programa de Capacitación Laboral Juvenil (Perú)
PRONOEI	Programa no Escolarizado de Educación Inicial (Perú)
SACMEQ	Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje (Colombia)
SENAI	Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial ("Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial" – Brasil)
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SEWA	Asociación de Mujeres Trabajadores Independientes (India)
STEP	Skills Toward Employment and Productivity (Banco Mundial)

SYEP	Summer Youth Employment Program (New York City)
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias
TREE	Programa de Capacitación para el Empoderamiento Económico Rural (OIT)
EFTP	Enseñanza y Formación Técnica y Profesional
IUAL	Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO
ONUSIDA	Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNGASS	Período Extraordinario de Sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
ONU-Hábitat	Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos
ACNUR	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
OOPS	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente
UEO	(IEU/OCDE/Eurostat)
EPU	Educación Primaria Universal
USA	Estados Unidos de América
USAID	Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
WEI	Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación (UNESCO)
PMA	Programa Mundial de Alimentos (Naciones Unidas)
OMS	Organización Mundial de la Salud (Naciones Unidas)
YAIP	Young Adult Internship Program (New York City)

Bibliografía*

Parte I. Seguimiento de los progresos en el logro de los objetivos de la EPT

- Abadzi, H. 2010. *Reading Fluency Measurements in EFA FTI Partner Countries: Outcomes and Improvement Prospects (Update December 2010)*. Washington, DC, Education for All Fast Track Initiative Secretariat. (Working Paper Series.)
- Aboud, F. E. and Hossain, K. 2011. The impact of preprimary school on primary school achievement in Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 26, No. 2, pp. 237–46.
- ABS and AIHW. 2011. *The Health and Welfare of Australia's Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples*. Canberra, Australian Bureau of Statistics/Australian Institute of Health and Welfare. <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsflookup/4704.0Main+Features1Oct%202010?OpenDocument> (Accessed 24 January 2012.)
- ACCES. 2011. *Evidence-Based Answers*. Tempe, AZ, American Council for CoEducational Schooling, School of Social and Family Dynamics, Arizona State University. <http://lives.clas.asu.edu/acces/faq.html> (Accessed 18 May 2012.)
- Acosta, A. M. 2011. *Analysing Success in the Fight Against Malnutrition in Peru*. Brighton, United Kingdom, Institute of Development Studies. (Working Paper, 367.)
- ActionAid. 2011. *Real Aid: Ending Aid Dependency*. London, ActionAid.
- _____. 2012. *How Tax Dodging Affects Rwanda*. London, ActionAid. http://www.actionaid.org.uk/102040/the_rwanda_revenue_authority.html (Accessed 17 July 2012.)
- ADB. 2010. *Report and Recommendation of the President to the Board of Directors: Proposed Loan, Technical Assistance Grant, and Administration of Technical Assistance Grant, Republic of the Philippines: Social Protection Support Project*. Manila, Asian Development Bank.
- Ade, A., Gupta, S., Maliye, C., Deshmukh, P. and Garg, B. 2010. Effect of improvement of pre-school education through *Anganwadi* center on intelligence and development quotient of children. *Indian Journal of Pediatrics*, Vol. 77, No. 5, pp. 541–46.
- Akaguri, L. and Akyeampong, K. 2010. *Public and Private Schooling in Rural Ghana: Are the Poor Being Served?* Brighton, United Kingdom, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Ghana Policy Brief, 3.)
- Akyeampong, K. 2003. *Teacher Training in Ghana – Does it Count? Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER). Country Report One*. London, United Kingdom, Department for International Development. (Educational Papers.)
- _____. 2011. *[Re]Assessing the Impact of School Capitation Grants on Educational Access in Ghana*. Brighton, United Kingdom, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 71.)
- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J. and Lussier, K. 2011. *Teacher Preparation and Continuing Professional Development in Africa: Learning to Teach Early Reading and Mathematics*. Brighton, United Kingdom, Centre for International Education, University of Sussex.
- Altinok, N. 2012a. A new international database on the distribution of student achievement. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- _____. 2012b. Performance differences between subpopulations in PISA 2009+. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- American Red Cross. 2010. *Together We Can: Youth HIV Prevention Peer Education Program*. Washington, DC, American National Red Cross. (Fact Sheet.)
- _____. 2012. *Together We Can*. Washington, DC, American National Red Cross. <http://www.redcross.org/porta/site/en/menuitem.d229a5f06620c6052b1ecfbf43181aa0/?vgnnextoid=5ded9891353ab110VgnVCM10000089f0870aRCRD&cpsexcurrchannel=1> (Accessed 6 February 2012.)
- ANLCl. 2008. *Illiteracy: The Statistics – Analysis by the National Agency to Fight Illiteracy of the IVQ Survey Conducted in 2004–2005 by INSEE*. Lyon, Agence nationale de lutte contre l'illettrisme.

* Los documentos de referencia preparados para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se pueden consultar en el sitio web: www.efareport.unesco.org

- Antoninis, M. and Mia, A. 2011. Bangladesh Country Study – Global Initiative on Out-of-School Children. Dhaka, UNICEF Bangladesh. (Unpublished.)
- Armenia Government. 2008. *Strategic Program for 2008–2015 Reforms in Preschool Education of the Republic of Armenia*. Yerevan, Government of the Republic of Armenia.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. and Merali, R. 2006. Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2007*.
- Asadullah, M. N. and Chaudhury, N. 2009. Reverse gender gap in schooling in Bangladesh: insights from urban and rural households. *Journal of Development Studies*, Vol. 45, No. 8, pp. 1360–80.
- Attanasio, O., Meghir, C. and Santiago, A. 2012. Education choices in Mexico: using a structural model and a randomized experiment to evaluate Progreso. *Review of Economic Studies*, Vol. 79, No. 1, pp. 37–66.
- Auty, R. 2006. Mining enclave to economic catalyst: large mineral projects in developing countries. *Brown Journal of World Affairs*, Vol. 13, No. 1, pp. 135–45.
- Avenstrup, R., Liang, X. and Nellemann, S. 2004. *Kenya, Lesotho, Malawi and Uganda: Universal Primary Education and Poverty Reduction*. Washington, DC, World Bank.
- Aviva. 2011. *Corporate Responsibility Report*. London, Aviva.
- Ayogu, M. and Lewis, Z. 2011. Conflict minerals: an assessment of the Dodd-Frank Act. *Opinion*, Washington, DC, Brookings Institution, 3 October. http://www.brookings.edu/opinions/2011/1003_conflict_minerals_ayogu.aspx (Accessed 25 July 2012.)
- Ayyar, R. and Bashir, S. 2004. District Primary Education Programme. *Journal of Educational Planning and Administration*, Vol. 19, No. 1, pp. 49–65.
- Azam, M. and Kingdon, G. G. 2011. *Are Girls the Fairer Sex in India? Revisiting Intra-household Allocation of Education Expenditure*. London, Department of Quantitative Social Science, Institute of Education. (DoQSS Working Paper, 11-03.)
- Azim Premji Foundation. 2012. *Azim Premji Foundation*. Bangalore, India, Azim Premji Foundation. <http://www.azimpremjifoundation.org/> (Accessed 1 May 2012.)
- Baer, J., Kutner, M. and Sabatini, J. 2009. *Basic Reading Skills and the Literacy of America's Least Literate Adults – Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy (NAAL) Supplemental Studies*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences/US Department of Education. (NCES 2009–481.)
- Bajaj, V. 2011. Skipping rote memorization in Indian schools. *New York Times*, 17 February 2011.
- Bakaroudis, M. 2011. Sister 2 Sister Initiative: Life Skills PLUS Extracurricular Peer Educator Training Package for Young Women 15–19 Years Old in Malawi. Lilongwe. (Debrief Presentation of Consultancy Mission and Summary of Proof of Concept Validation Study; Unpublished.)
- Banco Santander. 2012. *Sustainability Report*. Madrid, Banco Santander.
- Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E. and Walton, M. 2012. *Read India: Helping Primary School Students in India Acquire Basic Reading and Math Skills*. Boston, MA, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology. <http://www.povertyactionlab.org/evaluation/read-india-helping-primary-school-students-india-acquire-basic-reading-and-math-skills> (Accessed 29 February 2012.)
- Bangladesh Ministry of Education. 2010. *National Education Policy 2010*. Dhaka, Ministry of Education.
- Bangladesh NIPORT. 2010. *Bangladesh Demographic and Health Survey 2011 – Preliminary Report*. Dhaka/Calverton, MD, National Institute of Population Research and Training/Mitra and Associates/ICF International.
- Barma, N. H., Kaiser, K., Le, T. M. and Vinuela, L. 2012. *Rents to Riches? The Political Economy of Natural Resource-led Development*. Washington, DC, World Bank.
- Barrera-Osorio, F., Bertrand, M., Linden, L. L. and Perez-Calle, F. 2011. Improving the design of conditional transfer programs: evidence from a randomized education experiment in Colombia. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 3, No. 2, pp. 167–95.
- Bathmaker, A.-M. 2007. The impact of Skills for Life on adult basic skills in England: how should we interpret trends in participation and achievement? *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 26, No. 3, pp. 295–313.
- Beltrán, A. C. and Seinfeld, J. N. 2010. *La heterogeneidad del impacto de la educación inicial sobre el rendimiento escolar en el Perú [The Heterogeneity of the Impact of Preschool on School Performance in Peru]*. Lima, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Bennell, P. 2011. A UPE15 emergency programme for primary school teachers. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

- Bennell, P. and Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. London, United Kingdom Department for International Development. (Researching the Issues, 71.)
- Berlinski, S., Galiani, S. and Gertler, P. 2009. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, Vol. 93, No. 1–2, pp. 219–34.
- Berlinski, S., Galiani, S. and Manacorda, M. 2008. Giving children a better start: preschool attendance and school-age profiles. *Journal of Public Economics*, Vol. 92, No. 5–6, pp. 1416–40.
- Bhutta, Z. A., Ahmed, T., Black, R. E., Cousens, S., Dewey, K., Giugliani, E., Haider, B. A., Kirkwood, B., Morris, S. S., Sachdev, H. P. S. and Shekar, M. 2008. What works? Interventions for maternal and child undernutrition and survival. *The Lancet*, Vol. 371, No. 9610, pp. 417–40.
- Biersteker, L. 2010. *Scaling-Up Early Child Development in South Africa: Introducing a Reception Year (Grade R) for Children Aged Five Years as the First Year of Schooling*. Washington, DC, Brookings Institution.
- Biersteker, L., Ngaruiya, S., Sebatane, E. and Gudyanga, S. 2008. Introducing preprimary classes in Africa: opportunities and challenges. Garcia, M., Pence, A. and Evans, J. L. (eds), *Africa's Future, Africa's Challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank, pp. 227–48.
- Birdsall, N. and Perakis, R. 2012. *Cash on Delivery: Implementation of a Pilot in Ethiopia*. Washington, DC, Center for Global Development.
- Blössner, M. and de Onis, M. 2005. *Malnutrition: Quantifying the Health Impact at National and Local Levels*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. (WHO Environmental Burden of Disease Series, 12.)
- BMZ. 2011. *10 Objectives for Education: BMZ Education Strategy*. Bonn, Germany, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Boadway, R. and Keen, M. 2010. Theoretical perspectives on resource tax design. Daniel, P., Keen, M. and McPherson, C. (eds), *The Taxation of Petroleum and Minerals: Principles, Problems and Practice*. New York, Routledge/International Monetary Fund.
- Botcheva, L. and Huffman, L. 2004. *GRS HIV/AIDS Education Program: An Intervention in Zimbabwe — Evaluation Report*. Palo Alto, CA, The Children's Health Council.
- Bräutigam, D. 2011. Aid 'with Chinese characteristics': Chinese foreign aid and development finance meet the OECD-DAC aid regime. *Journal of International Development*, Vol. 23, No. 5, pp. 752–64.
- Bray, M. 2009. *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris, UNESCO — International Institute for Educational Planning.
- Brown, G. 2012. *Out of Wedlock, Into School: Combating Child Marriage Through Education*. London, Office of Sarah and Gordon Brown.
- Bruns, B., Evans, D. and Luque, J. 2012. *Achieving World-Class Education in Brazil*. Washington, DC, World Bank.
- Burde, D. and Linden, L. L. 2009. *The Effect of Proximity on School Enrollment: Evidence from a RCT in Afghanistan*. Washington, DC, Center for Global Development. (Draft.)
- Busan Partnership for Effective Development Co-operation. 2011. *Fourth High Level Forum on Aid Effectiveness*. Paper presented at the 4th High Level Forum on Aid Effectiveness, Busan, Republic of Korea, 29 November–1 December 2011.
- Cambridge Education, Mokoro and OPM. 2010. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative. Final Synthesis Report. Volume 1 – Main Report*. Cambridge/Oxford, Cambridge Education/Mokoro Ltd/Oxford Policy Management.
- Cameron, L. 2009. Can a public scholarship program successfully reduce school dropouts in a time of economic crisis? Evidence from Indonesia. *Economics of Education Review*, Vol. 28, No. 3, pp. 308–17.
- Canada Council of Ministers of Education. 2008. *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE) — Report for Canada*. Toronto, Canada, Council of Ministers of Education.
- Canada Ministry of Finance. 2012. *Jobs, Growth and Long-Term Prosperity*. Ottawa, Ministry of Finance.
- Carnegie Corporation of New York. 2011. *Annual Report*. New York, Carnegie Corporation of New York.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J. and Vorhaus, J. 2011. *Family Literacy in Europe: Using Parental Support Initiatives to Enhance Early Literacy Development*. London, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. [EAC/16/2009.]
- Cassen, R. and Kingdon, G. 2007. *Tackling Low Educational Achievement*. York, United Kingdom, Joseph Rowntree Foundation.
- Center for Global Prosperity. 2012. *The Index of Global Philanthropy and Remittances*. Washington, DC, Hudson Institute.

- Center for Universal Education. 2011. *A Global Compact on Learning: Taking Action on Education in Developing Countries*. Washington, DC, Center for Universal Education at Brookings Institution.
- Centre for Strategy and Evaluation Services. 2011. *Evaluation of ESF Support for Enhancing Access to the Labour Market and the Social Inclusion of Migrants and Ethnic Minorities – Roma Thematic Report*. Brussels, European Commission Directorate General for DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.
- Christian Aid. 2010. *A First for Children First in Jamaica*. <http://www.christianaid.org.uk/whatwedo/partnerfocus/children-first-award.aspx> [Accessed 20 January 2012.]
- CINOP. 2011. *Opbrengsten in beeld. Rapportage Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006–2010 [Focusing on Results – Report on the Plan of Attack Against Illiteracy 2006–2010]*. 's-Hertogenbosch, the Netherlands, CINOP.
- Citigroup. 2011. *Global Citizenship Report 2010*. New York, Citigroup.
- Clarke, D. J. and Aggleton, P. 2012. Life skills-based HIV education and Education for All. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Clarke, P. 2011. The status of girls' education in Education for All Fast Track Initiative partner countries. *Prospects*, Vol. 41, No. 4, pp. 479–90.
- Claussen, J. and Assad, M. J. 2010. *Public Expenditure Tracking Survey for Primary and Secondary Education in Mainland Tanzania*. Dar es Salaam, United Republic of Tanzania Government.
- Collier, P., van der Ploeg, F. and Venables, A. J. 2009. *Managing Resource Revenues in Developing Economies*. Oxford, United Kingdom, Oxford Centre for the Analysis of Resource Rich Economies/Centre for the Study of African Economies.
- Comings, J. and Soricone, L. 2005. Massachusetts: a case study of improvement and growth of adult education services. Comings, J., Garner, B. and Smith, C. (eds), *Review of Adult Learning and Literacy*, Vol. 5. Boston, MA, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 85–123.
- Corden, W. M. 1984. Booming sectors and Dutch disease economics: survey and consolidation. *Oxford Economic Papers*, Vol. 36, No. 3, pp. 359–80.
- Côrtes Neri, M., Gustafsson-Wright, E., Sedlacek, G. and Orazem, P. F. 2005. *The Responses of Child Labor, School Enrollment, and Grade Repetition to the Loss of Parental Earnings in Brazil, 1982–1999*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper Series, 0512.)
- Cunningham, W., McGinnis, L., Verdú, R. G., Tesliuc, C. and Verner, D. 2008. *Youth at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential*. Washington, DC, World Bank.
- Das, N. C. and Shams, R. 2011. *Asset Transfer Programme for the Ultra Poor: A Randomized Control Trial Evaluation*. Dhaka, Research and Evaluation Division, BRAC. (CFPR Working Paper, 22.)
- Dawson, M. 2011. Supplementary education in Cambodia. *The Newsletter*, 56.
- de Onis, M. and Blössner, M. 1997. *WHO Global Database on Child Growth and Malnutrition*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- de Onis, M., Blössner, M. and Borghi, E. 2012. Prevalence and trends of stunting among pre-school children, 1990–2020. *Public Health Nutrition*, Vol. 15, No. 1, pp. 142–8.
- de Walque, D. 2009. Does education affect HIV status? Evidence from five African countries. *The World Bank Economic Review*, Vol. 23, No. 2, pp. 209–33.
- Deininger, K. 2003. Does cost of schooling affect enrollment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education Review*, Vol. 22, No. 3, pp. 291–305.
- Delpiano, P. V. and Vega, M. C. 2011. Success factors in an integrated early childhood development policy. Moreno, T. (ed.), *Early Learning: Lessons from Scaling Up*. The Hague, Bernard van Leer Foundation, pp. 12–16. (Early Childhood Matters.)
- Delprato, M. 2012. Schooling profiles: between and within country differences. Educational dataset prepared for the GMR 2012 based on DHS household surveys. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Deming, D. 2009. Early childhood intervention and life-cycle skill development: evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 1, No. 3, pp. 111–34.
- Diaz, J.-J. 2006. *Pre-school Education and Schooling Outcomes in Peru*. Lima, Niños del Milenio (Young Lives).
- Dolata, S. 2011. *Are There Any Disparities Between Girls and Boys in the Response of the Education Sector of HIV and AIDS? Assessment of Educational HIV/AIDS Prevention Programmes Applied by SACMEQ III Countries*. Conference paper for Gender Equality in Education: Looking Beyond Parity – An IIEP Evidence-Based Policy Forum, Paris, UNESCO—International Institute for Educational Planning.
- Dolata, S. and Ross, K. N. 2010. *How Successful are HIV-AIDS Prevention Education Programmes?* Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (SACMEQ Policy Issues Series, 3.)

- D. R. Congo Ministry of Planning and Reconstruction and UNICEF. 2002. *Enquête Nationale sur la Situation des Enfants et des Femmes MICS2/2001: Rapport d'Analyse [National Survey on the Situation of Children and Women MICS2/2001: Analytical Report]*. Kinshasa, Democratic Republic of the Congo Ministry of Planning and Reconstruction/UNICEF.
- D. R. Congo National Institute of Statistics and UNICEF. 2011. *Enquête par Grappes à Indicateurs Multiples en République Démocratique du Congo (MICS-RDC 2010): Rapport Final [Multiple Indicator Cluster Survey in the Democratic Republic of the Congo (DRC MICS-2010): Final Report]*. Kinshasa, Democratic Republic of the Congo National Institute of Statistics/UNICEF.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. and Cooper, H. 2002. Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30, No. 2, pp. 157–97.
- Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2011. *Education, HIV and Early Fertility: Experimental Evidence from Kenya*. New Haven, CT, Innovations for Poverty Action.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. and Japel, C. 2007. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, Vol. 43, No. 6, pp. 1428–46.
- Dupas, P. 2011. Do teenagers respond to HIV risk information? Evidence from a field experiment in Kenya. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 3, No. 1, pp. 1–34.
- Duryea, S., Lam, D. and Levison, D. 2007. Effects of economic shocks on children's employment and schooling in Brazil. *Journal of Development Economics*, Vol. 84, No. 1, pp. 188–214.
- Economic Times. 2010. Centre, states to share RTE expenses in 68:32 ratio. *The Economic Times*, 30 July 2010.
- Education Development Center. 2012. *Living: Skills for Life, Botswana's Window of Hope*. Waltham, MA, Education Development Center. <http://www.hhd.org/resources/publications/living-skills-life-botswana-s-window-hope> (Accessed 8 February 2012.)
- EFA-FTI. 2004. *Framework*. Washington, DC, Education for All-Fast Track Initiative.
- EFA-FTI and Brookings Institution. 2011. *Prospects for Bilateral Aid to Basic Education Put Students at Risk*. Washington, DC, Education for All-Fast Track Initiative/Brookings Institution.
- EITI. 2009. *EITI Case Study — Addressing the Roots of Liberia's Conflict through EITI*. Oslo, Extractive Industries Transparency Initiative.
- _____. 2012. *What is the EITI?* Oslo, Extractive Industries Transparency Initiative. <http://eiti.org/eiti> (Accessed 5 February 2012.)
- El-Zanaty, F. and Gorin, S. 2007. *Egypt Household Education Survey 2005–06*. Cairo/Calverton, MD, El-Zanaty and Associates/Macro International.
- El-Zanaty, F. and Way, A. 2009. *Egypt Demographic and Health Survey 2008*. Cairo/Calverton, MD, Egypt Ministry of Health/El-Zanaty and Associates/Macro International.
- Eliot, L. 2011. The trouble with sex differences. *Neuron*, Vol. 72, No. 6, pp. 895–8.
- England, A. 2011. Zambia to double mine royalties. *Financial Times*, London, 11 November.
- Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., de Mello, M. C., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I. and Iltus, S. 2011. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, Vol. 378, No. 9799, pp. 1339–53.
- EPDC (Education Policy and Data Center) and UNESCO. 2009. Estimating the costs of reaching Education for All in low-income countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.
- ESSPIN. 2011. *Teacher Development Needs Analysis — Kano State, Nigeria*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria.
- Ethiopia Central Statistical Agency and ICF International. 2012. *Ethiopia Demographic and Health Survey 2011*. Addis Ababa/Calverton, MA, Central Statistical Agency/ICF International.
- European Commission. 2011a. Commission launches high-level expert group on literacy chaired by Princess Laurentien of the Netherlands. Brussels, European Commission. (Press release, 01/02/2011.)
- _____. 2011b. *Education and Training for a Smart, Sustainable and Inclusive Europe: Analysis of the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training [ET2020] at the European and National Levels*. Brussels, European Commission. (Commission Staff Working Document.)
- European Parliament and European Council. 2006. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, Vol. L 394, pp. 10–18.

- European Union Agency for Fundamental Rights. 2009. *EU-MIDIS European Union Minorities and Discrimination Survey: Data in Focus Report 1 – The Roma*. Vienna, European Union Agency for Fundamental Rights.
- Eurostat. 2011. *Lifelong Learning Statistics*. Luxembourg, Eurostat. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics (Accessed 17 May 2012.)
- Evans, D., Kremer, M. and Ngatia, M. 2011. *The Impact of Distributing School Uniforms on Children's Education in Kenya*. New Haven, CT, Yale University.
- ExxonMobil. 2011. *Corporate Citizenship Report*. Irving, TX, ExxonMobil.
- FAO. 2011. *The State of Food Insecurity in the World. How Does International Price Volatility Affect Domestic Economies and Food Security?* Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Fernandez, L. and Olfindo, R. 2011. *Overview of the Philippines' Conditional Cash Transfer Program: The Pantawid Pamilyang Pilipino Program (Pantawid Pamilya)*. Manila, World Bank. (Philippine Social Protection Note.)
- Ferreira, F. H. G. and Gignoux, J. 2011. *The Measurement of Educational Inequality: Achievement and Opportunity*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5873.)
- Figueroa, M. 2010. Coming to terms with boys at risk in Jamaica and the rest of the Caribbean. Jones-Parry, R. and Green, R. (eds), *Commonwealth Education Partnerships, 2010/11*. Cambridge, United Kingdom, Commonwealth Secretariat/Nexus Strategic Partnerships, pp. 66–68.
- Fishman, S. A., Caulfield, L. E., De Onis, M., Blössner, M., Hyder, A. A., Mullany, L. and Black, R. E. 2004. Childhood and maternal underweight. Ezzati, M., Lopez, A. D., Rodgers, A. and Murray, C. J. L. (eds), *Comparative Quantification of Health Risks: Global and Regional Burden of Disease Attributable to Selected Major Risk Factors*, Vol. 1. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- Fiszbein, A., Schady, N., Ferreira, F. H. G., Grosh, M., Kelleher, N., Olinto, P. and Skoufias, E. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank.
- Foko, B., Tiya, B. K. and Husson, G. 2012. *Household Education Spending: An Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries*. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.
- Ford Foundation. 2011. *2010 Annual Report*. New York, Ford Foundation.
- Frank, C. and Guesnet, L. 2009. "We Were Promised Development and All We Got is Misery" — *The Influence of Petroleum on Conflict Dynamics in Chad*. Bonn, Germany, Bonn International Center for Conversion. (Brief, 41.)
- G8. 2011. *G8 Declaration: Renewed Commitment for Freedom and Democracy*. G8 Summit of Deauville, France, 26–27 May 2011.
- G20. 2010. *Annex II: Multi-Year Action Plan on Development*. Toronto, Canada, Munk School of Global Affairs, University of Toronto. <http://www.g20.utoronto.ca/2010/g20seoul-development.html> (Accessed 23 July 2012.)
- Gakidou, E., Cowling, K., Lozano, R. and Murray, C. J. L. 2010. Increased educational attainment and its effect on child mortality in 175 countries between 1970 and 2009: a systematic analysis. *The Lancet*, Vol. 376, No. 9745, pp. 959–74.
- Garcia, M. and Moore, C. M. T. 2012. *The Cash Dividend: The Rise of Cash Transfer Programs in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.
- Gavas, M. 2012. *The European Commission's Legislative Proposals for Financing EU Development Cooperation*. London, Overseas Development Institute (Background Note, February.)
- Gazette of India. 2009. *The Right of Children to Free and Compulsory Education Act*. New Delhi, Government of India.
- George, J., Quamina-Aiyejina, L., Cain, M. and Mohammed, C. 2009. *Gender Issues in Education and Intervention Strategies to Increase Participation of Boys*. Port of Spain, Trinidad and Tobago Ministry of Education.
- George, N. and Murray, T. S. 2012. Strengthening adult literacy among indigenous populations in Canada and other OECD countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Georgia State Office of the Governor. 2011. *Report on the 2009 Criterion Referenced Competency Test*. Atlanta, GA, Special Investigations, Office of the Governor.
- Ghana Education Service. 2010. *Open and Distance Learning (ODL) Teacher Education to Support Teacher Development in Ghana – Evaluation Report*. Accra, Teacher Education Division, Ghana Education Service.
- Ghana Ministry of Finance and Economic Planning. 2010. *Petroleum Revenue Management Act, 2010*. Accra, Ministry of Finance and Economic Planning.
- Gitter, S. R. and Barham, B. L. 2007. Credit, natural disasters, coffee, and educational attainment in rural Honduras. *World Development*, Vol. 35, No. 3, pp. 498–511.

- Givaudan, M., Leenen, I., Van De Vijver, F. J. R., Poortinga, Y. H. and Pick, S. 2007. Longitudinal study of a school based HIV/AIDS early prevention program for Mexican adolescents. *Psychology, Health & Medicine*, Vol. 13, No. 1, pp. 98–110.
- Glewwe, P. and Kassouf, A. L. 2012. The impact of the Bolsa Escola/Familia conditional cash transfer program on enrollment, dropout rates and grade promotion in Brazil. *Journal of Development Economics*, Vol. 97, No. 2, pp. 505–17.
- Glick, P. and Sahn, D. 2010. Early academic performance, grade repetition and school attainment in Senegal: a panel data analysis. *World Bank Economic Review*, Vol. 24, No. 1, pp. 93–120.
- Global Campaign for Education. 2012. President Obama's 2013 budget gets a failing grade on international education. Washington, DC, Global Campaign for Education US Chapter. (Press release, 12 March 2012.)
- Global Fund. 2012. *Pledges and Contributions Geneva, Switzerland, Global Fund to fight AIDS, Tuberculosis and Malaria*. <http://www.theglobalfund.org/en/> [Accessed 6 August 2012.]
- Global Partnership for Education. 2011a. *Pledging Conference Summary Report*. Conference paper for Global Partnership for Education 2011 Pledging Conference, Copenhagen, Global Partnership for Education, November 8, 2011.
- _____. 2011b. *Statement from Pearson at the Global Partnership for Education Pledging Conference*. Copenhagen, Global Partnership for Education.
- _____. 2011c. *Substitution of Financing in the Context of the Global Partnership for Education*. Copenhagen, Global Partnership for Education. (Meeting of the Board of Directors, 9–10 November 2011.)
- _____. 2012a. *Conflict-affected and Fragile States*. Washington, DC, Global Partnership for Education. <http://www.globalpartnership.org/who-we-are/strategy/fragile-states/> (Accessed 25 July 2012.)
- _____. 2012b. *EFA-FTI Catalytic Fund: 2012 Quarterly Financial Update for the Quarter Ending in June 2012*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2012c. *Report of the Strategic Plan Working Group*. Berlin, Global Partnership for Education. (Report of the Board of Directors, 6 June 2012.)
- _____. 2012d. *Results Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (Draft.)
- Global Witness. 2009. *"Faced With a Gun, What Can You Do?" War and the Militarization of Mining in Eastern Congo*. London, Global Witness.
- Gonzales, P., Williams, T., Jocelyn, L., Roey, S., Kastberg, D. and Brenwald, S. 2009. *Highlights from TIMSS 2007: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth and Eighth-Grade Students in an International Context*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, US Department of Education. (NCES 2009-001 Revised.)
- Goswami, U. A. 2011. Pre-school education likely to come under Right to Education Act's ambit. *Economic Times*, 22 July 2011. <http://economictimes.indiatimes.com/news/politics/nation/pre-school-education-likely-to-come-under-right-to-education-acts-ambit/articleshow/9318380.cms> (Accessed 23 May 2012.)
- Gove, A. and Cvelich, P. 2011. *Early Reading: Igniting Education for All. A Report by the Early Grade Learning Community of Practice. Revised Edition*. Research Triangle Park, NC, Research Triangle Institute.
- Grassroot Soccer. 2012. *Grassroot Soccer*. <http://www.grassrootsoccer.org/> (Accessed 8 February 2012.)
- Grotlüschen, A. and Riekmann, W. 2011. *leo. – Level One Study: Literacy of Adults at the Lower Rungs of the Ladder*. Hamburg, Germany, Universität Hamburg. (Press brochure.)
- Guadalupe, C. and Cardoso, M. 2011. Measuring the continuum of literacy skills among adults: educational testing and the LAMP experience. *International Review of Education*, Vol. 57, No. 1–2, pp. 199–217.
- Guarcello, L., Henschel, B., Lyon, S., Rosati, F. and Valdivia, C. 2006. *Child Labour in the Latin America and Caribbean Region: A Gender-Based Analysis*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- Haldre, K., Part, K. and Ketting, E. 2012. Forthcoming. Sexuality education and the improvement of youth sexual health in Estonia. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*.
- Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Hyde, J., Liben, L. S. and Martin, C. L. 2011. The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, Vol. 333, No. 6050, pp. 1706–7.
- Harding, C., Romanou, E., Williams, J., Peters, M., Winkley, J., Burke, P., Hamer, J., Jeram, K., Nelson, N., Rainbow, B., Bond, B. and Shay, M. 2011. *2011 Skills for Life Survey: Headline Findings*. London, United Kingdom Department for Business, Innovation and Skills. (BIS Research Paper, 57.)
- Härmä, J. 2010. *School Choice for the Poor? The Limits of Marketisation of Primary Education in Rural India*. Brighton, United Kingdom, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 23.)
- _____. 2011a. *Household Survey on Private Education in Lagos*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria. (Report, LG 503.)
- _____. 2011b. *Lagos Private School Census 2010/2011 Report*. Abuja, Education Sector Support Programme in

- Nigeria. (Report, LG 501.)
- Hart Nurse Ltd. 2011. *Validation of the Extractive Industry Transparency Initiative in Zambia*. Lusaka, Extractive Industry Transparency Initiative. (Report to the Zambia EITI Council.)
- Hartmann, S. 2008. *The Informal Market of Education in Egypt. Private Tutoring and Its Implications*. Mainz, Germany, Department of Anthropology and African Studies, University of Mainz. (Arbeitspapiere/Working Papers, 88.)
- Heuty, A. and Aristi, J. 2010. *Fool's Gold: Assessing the Performance of Alternative Fiscal Instruments*. New York, Revenue Watch Institute. (Boom, Bust and Better Policy: Crisis Lessons for Resource Rich Countries.)
- Hoffman, J. V., Beretvas, N., Pearson, P. D., Hugo, C. and Mathee, B. 2004. Improving literacy instruction in South African schools: the Business Trust's Learning for Living Project. *Thinking Classroom*, Vol. 5, No. 2, pp. 27–33.
- Human Resources and Skills Development Canada and Statistics Canada. 2005. *Building on our Competencies: Canadian Results of the International Adult Literacy and Skills Survey*. Ottawa, Canada Minister of Industry.
- Hungi, N., Makuwa, D., Ross, K., Saito, M., Dolata, S., van Cappelle, F., Paviot, L. and Vellien, J. 2010. *SACMEQ III Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics*. Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Working Document, 1.)
- _____. 2011. *SACMEQ III Project Results: Levels and Trends in School Resources among SACMEQ School Systems*. Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Working Document, 2.)
- Hussain, S. 2010. *Adult Literacy in Norway: An Overview on the Strategies and Policies*. Bonn, Germany, German Institute for Adult Education — Leibniz Centre for Lifelong Learning.
- Hyde, J. S. 2005. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, Vol. 60, No. 6, pp. 581–92.
- IAG-TVET. 2012. *Proposed Indicators for Assessing Technical and Vocational Education and Training*. Paris, Inter-Agency Working Group on Technical and Vocational Education and Training Indicators.
- IASC. 2012. *2012 Strategic Document — Version 2: Response plan addressing the food and nutrition crisis in the Sahel*. Dakar, Food Security and Nutrition Working Group, Inter-Agency Standing Committee.
- IGME. 2011. *Levels & Trends in Child Mortality: Report 2011 — Estimates Developed by the UN Inter-Agency Group for Child Mortality Estimation*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, United Nations Inter-Agency Group for Child Mortality Estimation (UNICEF/WHO/The World Bank/UN Population Division).
- IKEA. 2012. *Education is a Basic Right*. Delft, the Netherlands, Ikea. <http://en.wikipedia.org/wiki/IKEA> (Accessed 7 August 2012.)
- IMF. 2007. *Guide on Resource Revenue Transparency*. Washington, DC, International Monetary Fund.
- _____. 2011a. *Chad: 2011 Article IV Consultation*. Washington, DC, International Monetary Fund.
- _____. 2011b. South Sudan Faces Hurdles as World's Newest Country. *IMF Survey online*, Washington, DC, 18 July 2011. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/survey/so/2011/car071811a.htm> (Accessed 18 July 2012.)
- _____. 2011c. *Zambia: Sixth Review Under the Three-Year Arrangement Under the Extended Credit Facility*. Washington, DC, International Monetary Fund.
- _____. 2012a. *Ghana: Fifth Review Under the Three-Year Arrangement Under the Extended Credit Facility and Request for Modification of Performance Criteria — Staff Report*. Washington, DC, International Monetary Fund.
- _____. 2012b. *Indices of Primary Commodity Prices, 2002–2012*. Washington, DC, International Monetary Fund. <http://www.imf.org/external/np/res/commod/Table1.pdf>. (Accessed 23 May 2012.)
- Independent Evaluation Group. 2009. *The World Bank Group Program of Support for the Chad–Cameroon Petroleum Development and Pipeline Construction — Program Performance Assessment Report*. Washington, DC, World Bank. (Report, 50315.)
- India Ministry of External Affairs. 2012. *Ministry of External Affairs Annual Report 2011–2012*. New Delhi, Ministry of External Affairs.
- ING. 2012. *Sustainability Report*. Amsterdam, ING.
- Intel. 2011. *2010 Corporate Responsibility Report*. Santa Clara, CA, Intel.
- _____. 2012. *Intel in Education: Transforming Education for a World of Opportunity*. Santa Clara, CA, Intel.
- International Institute for Population Sciences and Macro International Inc. 2007. *National Family Health Survey (NFHS-3) 2005–06 India*. Mumbai, India, International Institute for Population Sciences.
- Isaac, A. 2012. Two Years of Right of Children to Free and Compulsory Education. *Times of India*, 2 April 2012.
- Jackson, C. K. 2011. *Single-Sex Schools, Student Achievement, and Course Selection: Evidence from Rule-Based Student Assignments in Trinidad and Tobago*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper Series, 16817.)

- Jacob, B. A. and Levitt, S. D. 2003. Rotten apples: an investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 118, No. 3, pp. 843–77.
- Japan Ministry of Finance. 2011. *Highlights of the Budget for FY2012*. Tokyo, Ministry of Finance.
- Jenkins, A., Ackerman, R., Frumkin, L., Salter, E. and Vorhaus, J. 2011. *Literacy, Numeracy and Disadvantage Among Older Adults in England: Final Report for Nuffield Foundation*. London, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Jensen, B. 2012. *Catching Up: Learning From the Best School Systems in East Asia*. Carlton, Australia, Grattan Institute. (Report, 2012–3.)
- Jewkes, R., Nduna, M., Levin, J., Jama, N., Dunkle, K., Wood, K., Koss, M., Puren, A. and Duvvury, N. 2007. *Evaluation of Stepping Stones: A Gender Transformative HIV Prevention Intervention*. Pretoria, Medical Research Council South Africa. (Policy Brief.)
- Jha, J., Bakshi, S. and Martins Faria, E. 2012. Understanding and challenging boys' disadvantage in secondary education in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Jha, J. and Kelleher, F. 2006. *Boys' Underachievement in Education — An Exploration in Selected Commonwealth Countries*. London/Vancouver, Canada, Commonwealth Secretariat/Commonwealth of Learning.
- Jones-Parry, R. and Green, R. 2010. *Commonwealth Education Partnerships, 2010/11*. Cambridge, UK, Commonwealth Secretariat/Nexus Strategic Partnerships.
- Kaga, Y., Bennett, J. and Moss, P. 2010. *Caring and Learning Together — A Cross-National Study on the Integration of Early Childhood Care and Education within Education*. Paris, UNESCO.
- Kagan, S. L., Karnati, R., Friedlander, J. and Tarrant, K. 2010. *A Compendium of Transition Initiatives in the Early Years — A Resource Guide to Alignment and Continuity Efforts in the United States and other Countries*. New York, National Center for Children and Families.
- Kagitcibasi, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N. and Cemalcilar, Z. 2009. Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 30, No. 6, pp. 764–79.
- Kane, J. M. and Mertz, J. E. 2012. Debunking myths about gender and mathematics performance. *Notices of the American Mathematical Society*, Vol. 59, No. 1, pp. 10–21.
- Karl, T. L. 2007. Ensuring fairness: the case for a transparent fiscal social contract. Humphreys, M., Sachs, J. D. and Stiglitz, J. E. (eds), *Escaping the Resource Curse*. New York, Columbia University Press.
- Kaufman, Z., Perez, K., Adams, L. V., Khanda, M., Ndlovu, M. and Holmer, H. 2010. *Long-Term Behavioral Impact of a Soccer-Themed, School-Based HIV Prevention Program in Zimbabwe and Botswana*. Vienna. (Poster Presentation at the XVIII International HIV and AIDS Conference, 18–23 July 2010.)
- Kenya CT-OVC Evaluation Team. 2012. The impact of Kenya's Cash Transfer for Orphans and Vulnerable Children on human capital. *Journal of Development Effectiveness*, Vol. 4, No. 1, pp. 38–49.
- Keogh, H. 2009. *The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, North America and Israel — Regional Synthesis Report*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Kholowa, F. 2011. Can We Afford to Lose the Investment in Transit?: Exploring Linkages between Community Based Child Care Centres (CBCCs) and Early Primary School — Key Issues from Research in Malawi. Zomba, Malawi, University of Malawi. (Unpublished.)
- Kirby, D. B., Laris, B. A. and Roller, L. A. 2007. Sex and HIV education programs: their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 40, No. 3, pp. 206–17.
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A., Jenkins, L. and Kolstad, A. 2002. *Adult Literacy in America: A First Look at the Findings of the National Adult Literacy Survey*. Washington, DC, National Center for Education Statistics/Institute of Education Sciences/U.S. Department of Education.
- Kivela, J., Ketting, E. and Baltussen, R. 2011. *Cost and Cost-Effectiveness Analysis of School-Based Sexuality Education Programmes in Six Countries*. Paris, UNESCO.
- Kojo, N. C. 2010. *Diamonds Are Not Forever: Botswana Medium-term Fiscal Sustainability*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5480.)
- Koutrouba, K. 2008. *Η επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ενκαιρίας [Professional training as a factor strengthening pedagogical skills and teaching effectiveness of teachers in the Second Chance Schools]*. Conference paper for Lifelong Learning for Growth, Employment and Social Cohesion, Volos, Greece, General Secretariat for Adult Education and Institute of Adult Continuing Education, 31 March–2 April 2006.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., Margara, T. and Anagnou, E. 2011. Adult student assessment in second chance schools in Greece: teachers' views. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 30, No. 2, pp. 249–70.

- Kruidenier, J. R., MacArthur, C. A. and Wrigley, H. S. 2010. *Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research*. Washington, DC, National Institute for Literacy.
- Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., Boyle, B., Hsu, Y., Dunleavy, E. and White, S. 2007. *Literacy in Everyday Life – Results From the 2003 National Assessment of Adult Literacy*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, US Department of Education. (NCES 2007-480.)
- Lange, G.-M. and Wright, M. 2002. *Sustainable Development in Mineral Economies: the Example of Botswana*. Pretoria, Centre for Environmental Economics and Policy in Africa, University of Pretoria. (CEEPA Discussion Paper Series 3.)
- Leerlooijer, J., Ruiter, R., Reinders, J., Darwisyah, W., Kok, G. and Bartholomew, L. 2011. The World Starts With Me: using intervention mapping for the systematic adaptation and transfer of school-based sexuality education from Uganda to Indonesia. *Translational Behavioral Medicine*, Vol. 1, No. 2, pp. 331-40.
- Levy, D. and Ohls, J. 2007. *Evaluation of Jamaica's PATH Program: Final Report*. Washington, DC, Mathematica Policy Research, Inc.
- Lewin, K. M. 2007. *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 1.)
- Lewin, K. M. and Stuart, J. S. 2003. *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy. Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER) Synthesis Report*. London, Department for International Development. (Educational Papers, 49.)
- Li, H., Wong, J.M.S. and Wang, X.C. 2010. Affordability, accessibility, and accountability: Perceived impacts of the Pre-primary Education Vouchers in Hong Kong. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 25, No. 1, pp 125-38.
- Liddell, C. and Rae, G. 2001. Predicting early grade retention: a longitudinal investigation of primary school progress in a sample of rural South African children. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No. 3, pp. 413-28.
- Lim, S. S., Stein, D. B., Charrow, A. and Murray, C. J. L. 2008. Tracking progress towards universal childhood immunisation and the impact of global initiatives: a systematic analysis of three-dose diphtheria, tetanus, and pertussis immunisation coverage. *The Lancet*, Vol. 372, No. 9655, pp. 2031-46.
- Little, A. W. 2010. *Access to Elementary Education in India: Politics, Policies and Progress*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 44.)
- Luo, R., Zhang, L., Liu, C., Zhao, Q., Shi, Y., Rozelle, S. and Sharbono, B. 2011. *Behind Before They Begin: The Challenge of Early Childhood Education in Rural China*. Stanford, CA, Rural Education Action Project, Stanford University.
- Machin, S. and McNally, S. 2008. The literacy hour. *Journal of Public Economics*, Vol. 92, No. 5-6, pp. 1441-62.
- Magnani, R., MacIntyre, K., Karim, A. M., Brown, L., Hutchinson, P., Kaufman, C., Rutenburg, N., Hallman, K., May, J. and Dallimore, A. 2005. The impact of life skills education on adolescent sexual risk behaviors in KwaZulu-Natal, South Africa. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 36, No. 4, pp. 289-304.
- Malmberg, L.-E., Mwaura, P. and Sylva, K. 2011. Effects of a preschool intervention on cognitive development among East-African preschool children: a flexibly time-coded growth model. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 26, No. 1, pp. 124-33.
- Manasan, R. G. 2011. *Pantawid Pamilyang Pilipino Program and School Attendance: Early Indications of Success*. Manila, Philippine Institute for Development Studies. (Policy Notes, 2011-19.)
- Martinez, S., Naudeau, S. and Pereira, V. 2012. *The Promise of Preschool in Africa: A Randomized Impact Evaluation of Early Childhood Development in Rural Mozambique*. Washington, DC/Westport, CT, World Bank/Save the Children.
- MasterCard Foundation. 2010. *Financial Statements*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation.
- McBride, R. 2005. *Maldives: Preschools 'Built Back Better' Than Before Tsunami*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/infobycountry/index_30061.html [Accessed 23 May 2012.]
- McManus, A. and Dhar, L. 2008. Study of knowledge, perception and attitude of adolescent girls towards STIs/HIV, safer sex and sex education: (A cross sectional survey of urban adolescent school girls in South Delhi, India). *BMC Women's Health*, Vol. 8, No. 12, pp. 1-6.
- Mehrotra, S. 2012. The cost and financing of the right to education in India: can we fill the financing gap? *International Journal of Educational Development*, Vol. 32, No. 1, pp. 65-71.
- Meier, V. and Schütz, G. 2007. *The Economics of Tracking and Non-Tracking*. Munich, Germany, Ifo Institute for Economic Research. (Working Paper, 50.)

- Mingat, A. and Seurat, A. 2011. *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar [Development of Children Aged 0 to 6 and Parenting Practices in Madagascar]*. Antananarivo, UNICEF Madagascar.
- Monteiro, C. A., D'Aquino Benicio, M. H., Konno, S. C., Feldenheimer da Silva, A. C., Lovadino de Lima, A. L. and Lisboa Conde, W. 2009. Causes for the decline in child under-nutrition in Brazil, 1996–2007. *Revista de Saúde Pública*, Vol. 43, No. 1, pp. 35–43.
- Montenegro, L. 2011. Realities and perspectives arising from professional development to improve the teaching and learning of reading and writing: the CETT Project in the Dominican Republic. Townsend, T. and MacBeath, J. (eds), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht, the Netherlands, Springer, pp. 817–28.
- Moss, T. 2011. *Oil to Cash: Fighting the Resource Curse through Cash Transfers*. Washington, DC, Centre for Global Development. (Working Paper, 237.)
- MSI. 2005. *A Gender Analysis of the Educational Achievement of Boys and Girls in the Jamaican Educational System*. Washington, DC, Management Systems International. (Prepared for US Agency for International Development.)
- Mtahabwa, L. and Rao, N. 2010. Pre-primary education in Tanzania: observations from urban and rural classrooms. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 3, pp. 227–35.
- Mulkeen, A. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training and Management*. Washington, DC, World Bank.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. and Foy, P. 2007. *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Alatupa, S., Hintsanen, M., Jokela, M. and Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Gender differences in teachers' perceptions of students' temperament, educational competence, and teachability. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 2, pp. 185–206.
- Munns, G., Arthur, L., Downes, T., Gregson, R., Power, A., Sawyer, W., Singh, M., Thistleton-Martin, J. and Steele, F. 2006. *Motivation and Engagement of Boys: Evidence-Based Teaching Practices*. Canberra, Australia Government Department of Education, Science and Training.
- Muyanga, M., Olwande, J., Mueni, E. and Wambugu, S. 2010. Free primary education in Kenya: an impact evaluation using propensity score methods. Cockburn, J. and Kabubo-Mariara, J. (eds), *Child Welfare in Developing Countries*. New York, Springer.
- Myers, S. L. 2011. Foreign aid set to take a hit in U.S. budget crisis. *New York Times*, 3 October 2011.
- Naandi Foundation. 2011. *HUNGaMA: Fighting Hunger and Malnutrition. The HUNGaMA Survey Report – 2011*. Hyderabad, India, Naandi Foundation.
- Nath, S. R. and Chowdhury, A. M. R. 2009. *Education Watch 2008: State of primary education in Bangladesh – progress made, challenges remained*. Dhaka, Campaign for Popular Education.
- National Adult Literacy Agency. 2011. *A Literature Review of International Adult Literacy Policies*. Dublin, National Adult Literacy Agency.
- National Panel on First Nation Elementary and Secondary Education for Students on Reserve. 2012. *Nurturing the Learning Spirit of First Nation Students: The Report of the National Panel on First Nation Elementary and Secondary Education for Students on Reserve*. Ottawa, National Panel on First Nation Elementary and Secondary Education for Students on Reserve.
- NEPAD. 2011. *Africa-India Forum Summit*. Johannesburg, South Africa, New Partnership for Africa's Development. (Press release, 26 May 2011.)
- Nepal Ministry of Health and Population, New ERA and Inc., I. I. 2012. *Nepal Demographic and Health Survey 2011*. Kathmandu/Calverton, MA, Ministry of Health and Population/New ERA/ICF International Inc.
- Netherlands Ministry of Foreign Affairs. 2011a. *Education matters: policy review of the Dutch contribution to basic education 1999–2009*. The Hague, Ministry of Foreign Affairs.
- _____. 2011b. *Letter to the House of Representatives Presenting the Spearheads of Development Cooperation Policy*. The Hague, Ministry of Foreign Affairs.
- _____. 2012. *Vaststelling van de begrotingsnotitie van het Ministerie van Buitenlandse Zaken voor het jaar 2012* (Adoption of the budget of the Ministry of Foreign Affairs for the year 2012). the Hague, Homogene Groep Internationale Samenwerking (HGIS)/Ministry of Foreign Affairs.
- New Zealand Ministry of Education. 2008. *Development and State of Adult Learning and Education – National Report of New Zealand*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (Prepared for CONFITEA VI.)

- New Zealand Tertiary Education Commission. 2008. *Literacy, Language and Numeracy Action Plan 2008–2012 – Raising the Literacy, Language and Numeracy Skills of the Workforce*. Wellington, Tertiary Education Commission – Te Amorangi Mātauranga Matua.
- _____. 2011. *Annual Report for the Year Ended 30 June 2011*. Wellington, Tertiary Education Commission – Te Amorangi Mātauranga Matua.
- _____. 2012. *Workplace Literacy*. Wellington, Tertiary Education Commission – Te Amorangi Mātauranga Matua. <http://www.tec.govt.nz/Learners-Organisations/Employers/Workplace-literacy/> (Accessed 23 May 2012.)
- Ngorosho, D. 2011. Reading and writing ability in relation to home environment: a study in primary education in rural Tanzania. *Child Indicators Research*, Vol. 4, No. 3, pp. 369–88.
- Ngware, M., Oketch, M., Mutisya, M. and Abuya, B. 2010. *Classroom Observation Study: A Report on the Quality and Learning in Primary Schools in Kenya*. Nairobi, African Population and Health Research Center.
- Niger National Institute of Statistics and Macro International Inc. 2007. *Enquête Démographique et de Santé et à Indicateurs Multiples du Niger 2006 [Niger Demographic, Health and Multiple Indicator Survey, 2006]*. Niamey/Calverton, MA, National Institute of Statistics/Macro International Inc.
- Nigeria Federal Ministry of Education. 2011. *Fact Sheet on HIV/AIDS in Nigeria's Education Sector*. Abuja, Federal Ministry of Education.
- Nigeria National Population Commission and RTI International. 2011. *Nigeria DHS EdData Survey 2010: Education Data for Decision-Making*. Washington, DC, National Population Commission/RTI International.
- Noboa-Hidalgo, G. E. and Urzúa, S. S. 2012. The effects of participation in public child care centers: evidence from Chile. *Journal of Human Capital*, Vol. 6, No. 1, pp. 1–34.
- Nonoyama-Tarumi, Y. and Bredenberg, K. 2009. Impact of school readiness program interventions on children's learning in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 29, No. 1, pp. 39–45.
- Nonoyama-Tarumi, Y. and Ota, Y. 2010. Early childhood development in developing countries: pre-primary education, parenting, and health care. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2011*.
- Nordstrum, L. E. 2012a. Incentives to exclude: the political economy constraining school fee abolition in South Africa. *Journal of Education Policy*, Vol. 27, No. 1, pp. 67–88.
- _____. 2012b. Private educational expenditure, cost-reduction strategies and the financial barriers that remain after fee abolition: assessing patterns of household primary spending in 12 low- and middle-income countries, and policy implications for Education For All. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Nores, M. and Barnett, W. S. 2010. Benefits of early childhood interventions across the world: (under) investing in the very young. *Economics of Education Review*, Vol. 29, No. 2, pp. 271–82.
- Norway Ministry of Foreign Affairs. 2011. Greater focus on climate change and renewable energy in poor countries. Oslo, Ministry of Foreign Affairs. [Press release, 06 October 2011.]
- Obanya, P. 2011. *Politics and the Dilemma of Meaningful Access to Education: The Nigerian Story*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. [CREATE Pathways to Access Research Monograph, 56.]
- OCHA. 2011a. *Kenya 2012+ Emergency Humanitarian Response Plan*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.
- _____. 2011b. *Somalia 2012 Consolidated Appeal*. New York/Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.
- OECD-DAC. 2011. *Aid Effectiveness 2005–2010: Progress in Implementing the Paris Declaration*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012a. *Canada: Development Assistance Committee Peer Review 2012*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012b. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1>. (Accessed 20 April 2012.)
- _____. 2012c. *International Development Statistics: DAC Annual Aggregates*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.oecd.org/document/33/0,2340,en_2649_34447_36661793_1_1_1_1,00.html. (Accessed 20 April 2012.)
- _____. 2012d. *Outlook on Aid: Preliminary Findings from the OECD DAC Survey on Donors' Forward Spending Plans 2012–2015*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. 2004. *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

- _____. 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2007. *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World – Volume 2: Data*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2010a. *PISA 2009 Results: Learning Trends – Changes in student performance since 2000 (Volume V)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2010b. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2010c. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2010d. *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2011a. *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2011b. *Does Participation in Pre-Primary Education Translate into Better Learning Outcomes at School?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (PISA In Focus, 2011/1 February.)
- _____. 2012a. *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012b. *OECD Economic Outlook, May 2012*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD and Statistics Canada. 2000. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris/Ottawa, Organisation for Economic Co-operation and Development/Statistics Canada.
- _____. 2011. *Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris/Ottawa, Organisation for Economic Co-operation and Development/Canada Minister of Industry.
- OECD and World Bank. forthcoming. *Developing Indicators of Skills for Employment and Productivity: An Initial Draft Framework and Approach for Low-Income Countries*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Oliva, A. 2011. Sintesi del Quaderno N. 9 [Summary of Quaderno no. 9]. *Quaderno*, Vol. 9, No. 2 – Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa [Lifelong learning and adult education in Italy and Europe], pp. 13–26.
- Orlando, M. B. and Lundwall, J. 2010. *Boys at Risk: A Gender Issue in the Caribbean Requiring a Multi-Faceted and Cross-Sectoral Approach*. Washington, DC, World Bank. (*en breve*, Special Series: Doing Gender in LAC, 158.)
- OSISA, Third World Network Africa, Tax Justice Network Africa, ActionAid International and Christian Aid. 2009. *Breaking the Curse: How Transparent Taxation and Fair Taxes Can Turn Africa's Mineral Wealth into Development*. Johannesburg/Accra/Nairobi/London, Open Society Institute of Southern Africa/Third World Network Africa/Tax Justice Network Africa/ActionAid International/Christian Aid.
- Page, E. and Jha, J. (eds). 2009. *Exploring the Bias: Gender and Stereotyping in Secondary Schools*. London, Commonwealth Secretariat.
- Parsons, S. and Bynner, J. 2007. *Illuminating Disadvantage: Profiling the Experiences of Adults with Entry Level Literacy or Numeracy Over the Lifecourse*. London, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Pearson. 2012. New Pearson investment fund to enhance education opportunity among the world's poorest. London, Pearson plc. (Press release, 2 July 2012.)
- Perova, E. and Vakis, R. 2009. *Welfare Impacts of the "Juntos" Program in Peru: Evidence from a Non-Experimental Evaluation*. Washington, DC, World Bank.
- Philippines Presidential Communications Operations Office. 2012. Aquino to formally announce enactment of Kindergarten Law. Manila, Presidential Communications Operations Office. (Press release, 26 February 2012.)
- Pohan, M. N., Hinduan, Z. R., Riyanti, E., Mukaromah, E., Mutiara, T., Tasya, I. A., Sumintardja, E. N., Pinxten, W. J. L. and Hospers, H. J. 2011. HIV-AIDS prevention through a life-skills school based program in Bandung, West Java, Indonesia: evidence of empowerment and partnership in education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 15, pp. 526–30.
- Pôle de Dakar. 2009. *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant [Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge]*. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.
- Ponera, G., Mhonyiwa, J. and Mrutu, A. 2011. *Pupil and Teacher Knowledge about HIV and AIDS in Tanzania*. Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (Policy Brief, 5.)

- Punjab Education Foundation. 2012a. *Education Voucher Scheme (PEF-EVS)*. Lahore, Punjab Education Foundation. <http://www.pef.edu.pk/pef-departments-evs-overview.html> (Accessed 8 June 2012.)
- _____. 2012b. *Personal Communication with the Director of the Education Voucher Scheme*. Lahore, Pakistan.
- Rao, N. and Li, H. 2009. Quality matters: early childhood education policy in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, Vol. 179, No. 3, pp. 233–45.
- Rao, N. and Sun, J. 2010. *Early Childhood Care and Education Regional Report — Asia and the Pacific*. Paris, UNESCO. [Prepared for the World Conference on Early Childhood Care and Education, Moscow, 27–29 September 2010.]
- Rao, N., Sun, J., Zhou, J. and Zhang, L. 2012. Early achievement in rural China: the role of preschool experience. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 27, No. 1, pp. 66–76.
- READ Trust Fund. 2012. *READ Annual Report 2011*. Washington, DC, Russia Education Aid for Development Trust Fund.
- Revenue Watch Institute. 2011. Disclosure rules: U.S. and EU Standards. New York, http://www.revenuewatch.org/training/resource_center/disclosure-rules-us-and-eu-standards (Accessed 23 May 2012.)
- Reynolds, A. J., Temple, J. A. and Ou, S.-R. 2010. Preschool education, educational attainment, and crime prevention: contributions of cognitive and non-cognitive skills. *Children and Youth Services Review*, Vol. 32, No. 8, pp. 1054–63.
- Rivera, J. A., Irizarry, L. M. and Gonzalez-de Cossio, T. 2009. Overview of the nutritional status of the Mexican population in the last two decades. *Salud Pública de México*, Vol. 51, Suppl. 4, pp. S645–56.
- Rodrigues, C. G., Pinto, C. X. C. and Santos, D. D. 2011. *The Impact of Daycare Attendance on Math Test Scores for a Cohort of 4th Graders in Brazil*. São Paulo, Brazil, Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. [CMicro Working Paper 10.]
- Rodríguez Alvarino, M. 2008. Evolución de la oferta educativa para adultos: de la Educación a Distancia a los Centros de Segunda Oportunidad [Evolution of Educational Provision for Adults: From Distance Education to Second Chance Centres]. *CEE Participación Educativa*, Vol. 9, pp. 30–52.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S. and Kohen, D. 2010. School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, Vol. 46, No. 5, pp. 995–1007.
- Room to Read. 2012. *Reading and Writing Instruction*. San Francisco, CA, Room to Read. <http://www.roomtoread.org/page.aspx?pid=285> (Accessed 27 March 2012.)
- RTI International. 2011. *Northern Nigeria Education Initiative (NEI): Results of the Early Grade Reading Assessment (EGRA) in Hausa*. Research Triangle Park, NC, Research Triangle Institute. [Prepared for US Agency for International Development/Nigeria.]
- Sachs, J. D. 2007. How to handle the macroeconomics of oil wealth. Humphreys, M., Sachs, J. D. and Stiglitz, J. E. (eds), *Escaping the Resource Curse*. New York, Columbia University Press.
- Sachs, J. D. and Warner, A. 1997. *Natural Resource Abundance and Economic Growth*. Cambridge, MA, Center for International Development/Harvard Institute for International Development.
- Saito, M. 2010. *Has Gender Equality in Reading and Mathematics Achievement Improved?* Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. [SACMEQ Policy Issues Series, 4.]
- Sala-i-Martin, X. and Subramanian, A. 2003. *Addressing the Natural Resource Curse: An Illustration from Nigeria*. Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research.
- Samuels, F. 2012. Life-skills education in the context of HIV and AIDS. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Samuels, F., Kivela, J., Chetty, D., Herat, J., Castle, C., Ketting, E. and Baltussen, R. forthcoming. Advocacy for school-based sexuality education: lessons from India and Nigeria. *Sex Education*.
- Sanchez Puerta, M. L. and Valerio, A. 2012. *STEP Skills Measurement Study*. Washington, DC, World Bank.
- Satherley, P. and Lawes, E. 2009. *Literacy and Life Skills for Maori Adults: Results from the Adult Literacy and Life Skills (ALL) Survey*. Wellington, Comparative Education Research Unit, Research Division, New Zealand Ministry of Education.
- Save the Children. 2008. *The Child Development Index*. London, Save the Children.
- _____. 2012. *State of the World's Mothers 2012*. Westport, CT/London, Save the Children.
- Schollar, E. 2008. *The Learning for Living Project, 2000–2004: A Book-Based Approach to the Learning of Language in South African Primary Schools*. Cape Town, South Africa, Centre for Social Science Research, University of Cape Town. (Working Paper, 233.)
- Segal, P. 2010. Resource rents, redistribution, and halving global poverty: the resource dividend. *World Development*, Vol. 39, No. 4, pp. 475–89.

- Sentebale. 2011. *Herd Boy Night School*. London, Sentebale. <http://www.sentebale.org/home/06035934.html> (Accessed 28 November 2011.)
- Smith, C. A. and Stormont, M. A. 2011. Building an effective school-based mentoring program. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 47, No. 1, pp. 14–21.
- Smith, E. and Rosenblum, P. 2011. *Enforcing the Rules: Government and Citizen Oversight of Mining*. New York, Revenue Watch Institute.
- Smith, K., Fordelone, T. Y. and Zimmermann, F. 2010. *Beyond the DAC: Welcome Role of Other Providers of Development Co-operation*. Paris, OECD Development Co-operation Directorate. (DCD Issues Brief, May 2010.)
- Smith, L. C., Ruel, M. T. and Ndiaye, A. 2005. Why is child malnutrition lower in urban than in rural areas? Evidence from 36 developing countries. *World Development*, Vol. 33, No. 8, pp. 1285–305.
- South Africa Department of Education. 2003. *Report to the Minister: Review of the Financing, Resourcing and Costs of Education in Public Schools*. Pretoria, Department of Education.
- Spain Ministry of Education Culture and Sport. 2012. *Las cifras de la educación en España. Curso 2009–2010 (Edición 2012) [The Figures in Education in Spain, 2009–2010 (2012 Edition)]*. Madrid, Ministry of Education, Culture and Sport. <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html>. (Accessed 29 March 2012.)
- Sparrow, R. 2007. Protecting education for the poor in times of crisis: an evaluation of a scholarship programme in Indonesia. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 69, No. 1, pp. 99–122.
- St. Clair, R., Tett, L. and Maclachlan, K. 2010. *Scottish Survey of Adult Literacies 2009: Report of Findings*. Edinburgh, UK, Scottish Government Social Research.
- Statistics Canada and OECD. 2005. *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa/Paris, Statistics Canada/Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Statistics New Zealand. 2007. *QuickStats About Maori*. Auckland, New Zealand, Statistics New Zealand.
- Stiglitz, J. E. 2007. What is the role of the state? Humphreys, M., Sachs, J. D. and Stiglitz, J. E. (eds), *Escaping the Resource Curse*. New York, Columbia University Press.
- Streuli, N., Vennam, U. and Woodhead, M. 2011. *Increasing Choice or Inequality? Pathways Through Early Education in Andhra Pradesh, India*. The Hague, Bernard van Leer Foundation. (Working papers in Early Childhood Development, 58.)
- Svedberg, P. 2009. Child malnutrition in India and China: a comparison. von Braun, J., Vargas Hill, R. and Pandya-Lorch, R. (eds), *The Poorest and Hungry: Assessments, Analyses, and Actions*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute.
- Taneja, A., Sachdeva, S. and Malur, V. 2012. *Status of Implementation of the Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009: Year Two*. New Delhi, RTE Forum.
- TARSHI. 2008. *A Review of the Revised Sexuality Education Curriculum in India*. New Delhi, Talking About Reproductive and Sexual Health Issues.
- The Times of India. 2010. Azim Premji pledges \$2bn to foundation. *The Times of India*, 2 December 2010.
- Thomson, S., De Bortoli, L., Nicholas, M., Hillman, K. and Buckley, S. 2011. *Challenges for Australian Education: Results from PISA 2009 — The PISA 2009 Assessment of Students' Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Melbourne, Australia, Australian Council for Educational Research.
- Tooley, J. and Dixon, P. 2006. 'De facto' privatisation of education and the poor: implications of a study from sub-Saharan Africa and India. *Compare*, Vol. 36, No. 4, pp. 443–62.
- Transparency International. 2007. *National Integrity Systems: Country Study Report, Botswana*. Berlin, Transparency International.
- Trudell, B., Dowd, A. J., Piper, B. and Bloch, C. 2012. *Early Grade Literacy in African Classrooms: Lessons Learned and Future Directions*. Conference paper for Triennale on Education and Training in Africa, Ouagadougou, 12–17 February 2012.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. 2012. *About the Commission*. Winnipeg, Canada, Indian Residential Schools Truth and Reconciliation Commission. <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=39> (Accessed 24 April 2012.)
- UBS. 2009. *Grant Area: Education and Child Protection*. Zurich, Switzerland, UBS.
- Uganda Bureau of Statistics and Macro International Inc. 2007. *Uganda Demographic and Health Survey 2006*. Kampala/Calverton, MA, Bureau of Statistics/Macro International Inc.
- UIL. 2011. *Effective Literacy Practices*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=1>. (Accessed 24 April 2012.)

- UIS. 2008. *A Typology of Out-of-School Children to Improve Policies that Address Exclusion*. Conference paper for International Conference on Education, Forty-Eighth Session, Geneva, Switzerland, 25–28 November 2008. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2011. *The Global Demand for Primary Teachers — 2011 Update*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics. (Information Sheet, 6.)
- _____. 2012. Current status of youth employment programmes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- UNAIDS. 2000. *Report on the Global HIV/AIDS Epidemic*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.
- _____. 2010. *Global Report. UNAIDS Report on the Global AIDS Epidemic 2010*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.
- _____. 2011a. *AIDS at 30: Nations at the Crossroads*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.
- _____. 2011b. *Securing the Future Today — Synthesis of Strategic Information on HIV and Young People*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.
- UNDP. 2012. *Caribbean Human Development Report 2012 — Human Development and the Shift to Better Citizen Security*. New York, United Nations Development Program.
- UNESCO-IBE. 2009. *Assessment of the Pre- and In-Service Teacher Training on Health and Family Life Education in Guyana*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (IBE/2009/RP/HV01.)
- _____. 2011. *World Data on Education — Seventh Edition 2010/11*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>. [Accessed 23 May 2012.]
- UNESCO-OREALC. 2008. *Student Achievement in Latin America and the Caribbean: Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study — Executive Summary*. Santiago, Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education, Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, UNESCO.
- UNESCO. 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All — Meeting our Collective Commitments (Including Six Regional Frameworks for Action)*. Adopted by the World Education Forum. Dakar, 26–28 April 2000, UNESCO.
- _____. 2005. *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life*. Paris, UNESCO.
- _____. 2006. *EFA Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2009. *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming Inequality — Why Governance Matters*. Paris, UNESCO.
- _____. 2010a. *Early Childhood Care and Education Regional Report: Africa*. Dakar, UNESCO-BREDA.
- _____. 2010b. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011a. *Beyond Busan: Strengthening Aid to Improve Education Outcomes*. Paris, Education for All Global Monitoring Report. (EFA GMR Policy Paper, 02.)
- _____. 2011b. *Building a Better Future: Education for an Independent South Sudan*. Paris, UNESCO. (EFA GMR Policy Paper.)
- _____. 2011c. *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis — Armed Conflict and Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011d. *Pre-service Teacher Training*. Paris, UNESCO. (Good Policy and Practice in HIV & AIDS Education, Booklet 6.)
- _____. 2011e. *School-Based Sexuality Education Programmes: A Cost and Cost-effectiveness Analysis in Six Countries*. Paris, UNESCO.
- _____. 2012a. *Holistic Early Childhood Development Index*. Paris, UNESCO [Accessed 5 July 2012.]
- _____. 2012b. *Untangling Aid in National Education Budgets*. Technical note for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- _____. 2012c. *World Inequality Database on Education (WIDE). The State of Education in Developing Countries*. Data set prepared for *EFA Global Monitoring Report 2012*. Paris, UNESCO.
- UNFPA. 2009. *Report of the Expert Group Consultation on the Cultural Relevance of Adolescence Education*. New Delhi, United Nations Population Fund/UNESCO/UNICEF.
- _____. 2011. *Concurrent Evaluation of the Adolescent Health Education Programme (2010–11). Executive Summary*. New York, United Nations Population Fund.

- UNHCR. 2012. *Summary: 2012–2016 Education Strategy*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNICEF. 2009. *Strengthening Health and Family Life Education in the Region. The Implementation, Monitoring and Evaluation of HFLE in Four CARICOM Countries*. Bridgetown, UNICEF.
- _____. 2010a. *Getting Ready for School: A Child-to-Child Approach, Programme Evaluation for Year One*. New York, UNICEF.
- _____. 2010b. *Progress for Children – Achieving the MDGs with Equity*. New York, UNICEF. (Number 9.)
- _____. 2011a. *Child Poverty and Disparities in Mozambique 2010*. Maputo, UNICEF.
- _____. 2011b. *Opportunity in Crisis: Preventing HIV from Early Adolescence to Early Adulthood*. New York, UNICEF.
- _____. 2011c. *The State of the World's Children 2011: Adolescence – An Age of Opportunity*. New York, UNICEF.
- _____. 2012. *The State of the World's Children: Children in an Urban World*. New York, UNICEF.
- UNICEF. n.d. *Child-friendly Education Goes Digital to Reach All 20 Atolls*. Malé, UNICEF. http://www.unicef.org/maldives/children_3451.htm (Accessed 23 May 2012.)
- United Kingdom Public Accounts Committee. 2009. *Skills for Life: Progress in Improving Adult Literacy and Numeracy – Third Report of Session 2008–09. Report, Together With Formal Minutes, Oral and Written Evidence*. London, The Stationery Office Limited for the UK House of Commons. (HC 154.)
- United Nations. 2001. *Declaration of Commitment on HIV/AIDS “Global Crisis – Global Action”*. New York, United Nations General Assembly Special Session on HIV/AIDS. (A/RES/S-26/2.)
- Urzúa, S. and Veramandi, G. 2011. *The Impact of Out-of-Home Childcare Centers on Early Childhood Development*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (IDB Working Paper Series, 240.)
- USAID. 2011a. *Centers for Excellence in Teacher Training (CETT): Two-Year Impact Study Report (2008–2009)*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- _____. 2011b. *Education: Opportunity Through Learning*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Uwazi. 2010. *Capitation Grant for Education: When Will it Make a Difference?* Dar es Salaam, Uwazi. (Policy brief, TZ.08/2010E.)
- Uwezo. 2011. *Are Our Children Learning? Numeracy and Literacy across East Africa*. Nairobi, Uwezo.
- van Fleet, J. W. 2011. *A Global Education Challenge: Harnessing Corporate Philanthropy to Educate the World's Poor*. Washington, DC, Brookings Institution.
- _____. 2012. Private philanthropy and social investment in support of Education for All. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Varly, P. 2010. *The Monitoring of Learning Outcomes in Mali: Language of Instruction and Teachers' Methods in Mali Grade 2 Curriculum Classrooms*. Research Triangle Park, NC, RTI International.
- Vegas, E. and Santibáñez, L. 2010. *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank.
- Velunta, L. 2012. Conditional cash transfer program to aid 5 million families by 2014. *Philippine Online Chronicles*, 28 March 2012.
- Victor, D. G., Hults, D. R. and Thurber, M. 2012. *Oil and Governance: State-owned Enterprises and the World Energy Supply*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Victora, C. G., Aquino, E. M. L., do Carmo Leal, M., Monteiro, C. A., Barros, F. C. and Szwarzwald, C. L. 2011. Maternal and child health in Brazil: progress and challenges. *The Lancet*, Vol. 377, No. 9780, pp. 1863–76.
- Viet Nam General Statistics Office. 2007. *Viet Nam Multiple Indicator Cluster Survey 2006 – MICS3*. Ha Noi, General Statistics Office/UNICEF/Committee for Population, Family and Children.
- Vox. 2012. *The Basic Competence in Working Life Programme*. Oslo, Vox (Norwegian Agency for Lifelong Learning), Norway Ministry of Education and Research. www.vox.no/no/global-meny/English/Basic-skills/Basic-Competences-in-Working-Life/ (Accessed 29 March 2012.)
- Walker, M. 2011. *PISA 2009 Plus Results: Performance of 15-year-olds in Reading, Mathematics and Science for 10 Additional Participants*. Melbourne, Australia, Australian Council for Educational Research.
- Walton, M. and Banerji, R. 2011. *What Helps Children to Learn? Evaluation of Pratham's Read India Program in Bihar and Uttarakhand*. Cambridge, MA, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab.
- Whitman, I. 2011. *Early childhood education: an international development issue*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://oecdeducationtoday.blogspot.com/2011/11/early-childhood-education-international.html> (Accessed 20 November 2011.)

- WHO. 2012. *WHO Global Database on Child Growth and Malnutrition*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. <http://www.who.int/nutgrowthdb/en/>. (Accessed 20 April 2012.)
- Widyanti, W. and Suryahadi, A. 2008. *The State of Local Governance and Public Services in the Decentralized Indonesia in 2006: Findings from the Governance and Decentralization Survey 2 (GDS2)*. Jakarta, SMERU Research Institute.
- Wildeman, R. A. 2008. *Reviewing Eight Years of the Implementation of the School Funding Norms, 2000 to 2008*. Pretoria, IDASA. (IDASA Economic Governance Programme Research Paper.)
- William and Flora Hewlett Foundation. 2010. *Global Development Program Report to the Board*. Menlo Park, CA, The William and Flora Hewlett Foundation.
- Wolf, A. 2008. *Adult Learning in the Workplace: Creating Formal Provision with Impact*. London, Teaching and Learning Research Programme, Institute of Education. (Teaching and Learning Research Briefing, 59.)
- Wood, B., Betts, J., Etta, F., Gayfer, J., Kabell, D., Ngwira, N., Sagasti, F. and Samaranyake, M. 2011. *The Evaluation of the Paris Declaration. Phase 2. Final report*. Copenhagen, Danish Institute of International Studies.
- Woodhead, M. 2009. *Pathways Through Early Childhood Education in Ethiopia, India and Peru: Rights, Equity and Diversity*. Oxford, UK, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford. (Working Paper, 54.)
- Woodhead, M., Ames, P., Vennam, U., Abebe, W. and Streuli, N. 2009. *Equity and Quality? Challenges for Early Childhood and Primary Education in Ethiopia, India and Peru*. The Hague, Bernard van Leer Foundation. (Working Papers in Early Childhood Development, 55.)
- World Bank. 2003. *Timor-Leste Poverty Assessment: Poverty in a New Nation — Analysis for Action*. Washington, DC, World Bank. (25662-TP.)
- . 2008. *Project Appraisal Document on a Proposed Credit in the Amount of SDR 80.3 million (US\$130.7 million equivalent) to the People's Republic of Bangladesh for a Secondary Education Quality and Access Enhancement Project*. Washington, DC, World Bank. (43955-BD.)
- . 2011a. *Accelerating Progress Toward the Education MDGs*. Washington, DC, World Bank. <http://go.worldbank.org/V4Y8DXVG0> (Accessed 13 January 2012.)
- . 2011b. *Caribbean Initiative Focuses on Youth at Risk*. Washington, World Bank. <http://go.worldbank.org/VUHTMM37V0> (Accessed 3 July 2012.)
- . 2011c. *Early Childhood Development and Education in China: Breaking the Cycle of Poverty and Improving Future Competitiveness*. Washington, DC, World Bank. (China Policy Note, 53746-CN.)
- . 2011d. *A New Instrument to Advance Development Effectiveness: Program-for-Results Financing*. Washington, DC, World Bank.
- . 2011e. *Republic of Chad — Public Expenditure Review Update: Using Public Resources for Economic Growth and Poverty Reduction*. Washington, DC, World Bank.
- . 2012. *World Development Indicators Online*. Washington, DC, World Bank. <http://databank.worldbank.org/ddp/home.do?Step=3&id=4>. (Accessed 23 May 2012.)
- . forthcoming. *STEP Skills Measurement Study: Data Analysis*. Washington, DC, World Bank.
- World Bank and Commonwealth Secretariat. 2009. *Boys Out of Risk*. Conference paper for Regional Caribbean Conference on Keeping Boys Out of Risk, Montego Bay, Jamaica, 5–7 May 2009.
- World Bank and UNICEF. 2009. *Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique*. Washington, DC, World Bank/UNICEF.
- Yankah, E. and Aggleton, P. 2008. Effects and effectiveness of life skills education for HIV prevention in young people. *AIDS Education and Prevention*, Vol. 20, No. 6, pp. 465–85.
- Yarnell, V., Lambson, T. and Pfannenstiel, J. 2010. *2009 Study of the BIE Family and Child Education Program*. Overland Park, KS, Research & Training Associates, Inc. (Prepared for the Bureau of Indian Education, Bureau of Indian Affairs, US Department of the Interior.)
- Younger, M., Warrington, M., Gray, J., Rudduck, J., McLellan, R., Bearne, E., Kershner, R. and Bricheno, P. 2005. *Raising Boys' Achievement*. Norwich, UK, Department for Education and Skills. (Research Report, 636.)
- Zimmermann, L. 2012. Reconsidering gender bias in intra-household allocation in India. *Journal of Development Studies*, Vol. 48, No. 1, pp. 151–63.

Parte II. Trabajar con la educación

- Abed, F. H. 2009. Microfinance interventions to enable the poorest to improve their asset base. von Braun, J., Vargas Hill, R. and Pandya-Lorch, R. (eds), *The Poorest and Hungry: Assessments, Analyses, and Actions*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute, pp. 339–44.
- Aboagye, A., Ali, S., Ishii, M., Lalni, N. and Ragland, R. 2012. Financing skills development for disadvantaged groups: an analysis of equity training funds. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Abriac, D., Rathelot, R. and Sanchez, R. 2009. L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles [Apprenticeship, between training and professional integration]. INSEE (ed.), *Formations et emploi — Édition 2009*. Paris, Institut national de la statistique et des études économiques, pp. 57–74.
- Adams, A. V. 2007. *The Role of Youth Skills Development in the Transition to Work: A Global Review*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2008. Skills Development in the Informal Sector of Sub-Saharan Africa. Washington, DC, World Bank. (Unpublished.)
- _____. 2010. *The Mubarak Kohl Initiative — Dual System in Egypt: An Assessment of Its Impact on the School to Work Transition*. Eschborn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.
- Adams, A. V., Johansson, R., de Silva, S. and Razmara, S. forthcoming. *Improving Skills Development in the Informal Sector: Skills for Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.
- ADB. 2005. *Project Performance Audit Report on Basic Skills Project in Cambodia*. Manila, Asian Development Bank.
- _____. 2008. *Papua New Guinea: Employment-Oriented Skills Development Project*. Manila, Asian Development Bank. (Completion Report.)
- _____. 2009a. *PHI: Secondary Education Development and Improvement Project*. Manila, Asian Development Bank.
- _____. 2009b. *Proposed Asian Development Fund Grant for the Kingdom of Cambodia: Strengthening Technical and Vocational Education and Training Project*. Manila, Asian Development Bank.
- ADB, ILO and IDB. 2010. *Indonesia: Critical Development Constraints*. Manila/Geneva/Jeddah, Asian Development Bank/International Labour Organization/Islamic Development Bank.
- Addae-Mensah, I., Djangmah, J. and Agbenyega, C. 1973. *Family Background and Educational Opportunities in Ghana*. Accra, Ghana University Press.
- Advocates for Youth. 2012. *Women's Centre of Jamaica Foundation Programme for Adolescent Mothers*. Washington, DC, Advocates for Youth. <http://www.advocatesforyouth.org/publications/publications-a-z/1330-womens-centre-of-jamaica-foundation-programme-for-adolescent-mothers>. (Accessed 6 June 2012.)
- AfDB. 2011. *Tunisia: Social Inclusion and Transition Support Program*. Tunis, African Development Bank. (Appraisal Report.)
- African Union. 2006. *Second Decade of Education for Africa (2006–2015): Plan of Action*. Addis Ababa, African Union.
- _____. 2007. *Strategy to Revitalize Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Africa*. Addis Ababa, African Union.
- Agrawal, S. 2012. Technical training, curriculum support and education initiatives: an assesment of India's overseas aid in skills development. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Agriculture for Impact. 2012. *Growth With Resilience: Opportunities in African Agriculture*. London, Agriculture for Impact.
- AidData. 2012. *AidData Raw*. Washington, DC, AidData. <http://www.aiddata.org/content/index/AidData-Raw>. (Accessed 3 July 2012.)
- Akyeampong, A. K. 2005. Vocationalisation of secondary education in Ghana. Lauglo, J. and Maclean, R. (eds), *Vocationalisation of Secondary Education Revisited: Technical and Vocational Education and Training — Issues, Concerns and Prospects*. Dordrecht, The Netherlands, Springer, pp. 149–226.
- _____. 2010. *50 Years of Educational Progress and Challenge in Ghana*. Brighton, UK, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 33.)
- Allais, S. 2010. *The Implementation and Impact of National Qualifications Frameworks: Report of a Study in 16 Countries*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- Allais, S., Raffé, D. and Young, M. 2009. *Researching NQFs: Some Conceptual Issues*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Employment Working Paper, 44.)
- Almeida, R. K. and Aterido, R. 2010. *The Investment in Job Training: Why Are SMEs Lagging So Much Behind?* Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper, 1004.)

- Altinok, N. 2012. General versus vocational education: some new evidence from PISA 2009. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Amer, M. 2012. *The School-To-Work Transition of Jordanian Youth*. Giza, Egypt, Economic Research Forum. (Working Paper, 686.)
- Angel-Urdinola, D. F., Semlali, A. and Brodmann, S. 2010. *Non-public Provision of Active Labour Market Programs in Arab-Mediterranean Countries: An Inventory of Youth Programs*. Washington, DC, World Bank.
- Annie E. Casey Foundation. 2012. *Kids Count Data Center*. Baltimore, MD, Annie E. Casey Foundation. <http://datacenter.kidscount.org/> [Accessed 3 July 2012.]
- Asankha, P. and Takashi, Y. 2011. Impacts of universal secondary education policy on secondary school enrollments in Uganda. *Journal of Accounting, Finance and Economics*, Vol. 1, No. 1, pp. 16–30.
- Ashe, J. and Parrott, L. 2001. *Impact Evaluation: PACT's Women's Empowerment Program in Nepal*. Boston, MA, Brandeis University.
- Ashton, D., Green, F., James, D. and Sung, J. 1999. *Education and Training for Development in East Asia: The Political Economy of Skill Formation in East Asian Newly Industrialised Economies*. London, Routledge.
- Ashton, D., Green, F., Sung, J. and James, D. 2002. The evolution of education and training strategies in Singapore, Taiwan and South Korea: a development model of skill formation. *Journal of Education and Work*, Vol. 15, No. 1, pp. 5–30.
- Aslam, M., Kingdon, G., De, A. and Kumar, R. 2010. *Economic Returns to Schooling and Skills — An Analysis of India and Pakistan*. Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (RECOUP Working Paper, 38.)
- Assaad, R. and Barsoum, G. 2007. *Youth Exclusion in Egypt: In Search of "Second Chances"*. Washington, DC/Dubai, United Arab Emirates, Wolfensohn Center for Development/Dubai School of Government. (Middle East Youth Initiative Working Paper, 2.)
- Atchoarena, D. and Esquieu, P. 2002. *Private Technical and Vocational Education in Sub-Saharan Africa: Provision Patterns and Policy Issues*. Paris, UNESCO — International Institute for Educational Planning.
- Attanasio, O., Kugler, A. and Meghir, C. 2011. Subsidizing vocational training for disadvantaged youth in Colombia: evidence from a randomized trial. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 3, No. 3, pp. 188–220.
- Baird, S., McIntosh, C. and Özler, B. 2009. *Designing Cost-Effective Cash Transfer Programs to Boost Schooling among Young Women in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5090.)
- Baker, J. and Reichardt, I. 2007. *A Review of Urban Development Issues in Poverty Reduction Strategies*. Washington, DC, World Bank. (Urban Papers, 3.)
- Balasubramanian, K., Thamizoli, P., Umar, A. and Kanwar, A. 2010. Using mobile phones to promote lifelong learning among rural women in southern India. *Distance Education*, Vol. 31, No. 2, pp. 193–209.
- Bandiera, O., Buehren, N., Burgess, R., Rasul, I. and Sulaiman, M. 2011. *Initial Findings from Impact Evaluation of BRAC's Programme for Adolescent Girls in Uganda*. Dhaka/London/Washington, DC, BRAC/London School of Economics/University College London/World Bank.
- Banerjee, A., Duflo, E., Glennerster, R. and Kinnan, C. 2010. The Miracle of Microfinance? Evidence from a Randomized Evaluation. Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology. (Unpublished.)
- Bangladesh Planning Commission. 2008. *Moving Ahead: National Strategy for Accelerated Poverty Reduction II (FY 2009–11)*. Dhaka, General Economics Division/Planning Commission/Government of the People's Republic of Bangladesh.
- Baradai, F. 2012. An evaluation of acquired skills through measurements of potential earning returns to education institution types. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Barnett, B., Eggleston, E., Jackson, J. and Hardee, K. 1996. *Case Study of the Women's Center of Jamaica Foundation, Program for Adolescent Mothers*. Research Triangle Park, NC, Family Health International.
- Barua, D. 2012. *Pioneer and Expanding Green Energy for the Rural People: Experience of Grameen Shakti, Bangladesh*. Dhaka, Bright Green Energy Foundation. <http://www.greenenergybd.com/Pioneer.html> [Accessed 15 May 2012.]
- Barwa, S. D. 2003. *Impact of Start Your Business (SYB) Training on Women Entrepreneurs in Vietnam*. Ho Chi Minh City, Vietnam, International Labour Office.
- Bennell, P., Bulwani, G. and Musikanga, M. 2005. *Cost and Financing of Secondary Education in Zambia: A Situational Analysis*. Brighton, UK, University of Sussex. (Case study report for Lewin, K. M. 2008.)

- Seeking Secondary Schooling in sub-Saharan Africa: Strategies for Sustainable Financing.* Washington, DC, World Bank.)
- Betcherman, G., Godfrey, M., Puerto, S., Rother, F. and Stavreska, A. 2007. *A Review of Interventions to Support Young Workers: Findings of the Youth Employment Inventory.* Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper, 0715.)
- Bhatti, F., Malik, R. and Naveed, A. 2011. *Educational Outcomes and Poverty: Insights from a Quantitative Survey in Punjab and Khyber Pakhtunkhwa.* Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (RECOUP Working Paper, 39.)
- Bhowmik, S. K. 2005. Street vendors in Asia: a review. *Economic and Political Weekly*, Vol. 40, No. 22, pp. 2256–64.
- BIBB. 2011. *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011 [Data Report for Professional Education and Training Report 2011].* Bonn, Germany, Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Boeha, B., Brady, P., Gorham, A. and Johanson, R. 2007. *Technical-Vocational Skills Development in Papua New Guinea.* Suva, Pacific Islands Forum Secretariat.
- BRAC. 2011a. *Adolescent Development Programme.* Dhaka, BRAC. <http://www.brac.net/content/adolescent-development-programme> (Accessed 9 May 2012.)
- _____. 2011b. *Where We Work: Uganda — Empowerment and Livelihoods for Adolescents.* Dhaka, BRAC. <http://www.brac.net/content/where-we-work-uganda-empowerment-and-livelihoods-adolescents> (Accessed 1 May 2012.)
- Brady, M., Assaad, R., Ibrahim, B., Salem, A., Salem, R. and Zibani, N. 2007. *Providing New Opportunities to Adolescent Girls in Socially Conservative Settings: The Ishraq Program in Rural Upper Egypt.* New York, Population Council.
- Braun, A. and Duveskog, D. 2008. *The Farmer Field School Approach — History, Global Assessment and Success Stories.* Rome, International Fund for Agricultural Development. (Background Paper for the IFAD Rural Poverty Report 2010.)
- Braun, P. and Islam, F. 2012. *ICT-Enabled Knowledge Brokering for Farmers in Coastal Areas of Bangladesh.* Manchester, UK, Centre for Development Informatics, University of Manchester.
- Brilleau, A., Roubaud, F. and Torelli, C. 2004. *L'emploi, le chômage et les conditions d'activité dans les principales agglomérations de sept Etats membres de l'UEMOA. Principaux résultats de la phase 1 de l'enquête 1-2-3 de 2001–2002 [Employment, Unemployment and Working Conditions in the Main Agglomerations of the Seven Member States of WAEMU].* Paris, Développement, Institutions et Analyses de Long Terme. (Document de travail, DT/2004/06.)
- Brinton, M. C. 1998. From high school to work in Japan: lessons for the United States? *Social Science Review*, Vol. 72, No. 4, pp. 442–51.
- Brixiova, Z. and Asaminew, E. 2010. *Unlocking Productive Entrepreneurship in Ethiopia: Which Incentives Matter?* Tunis, African Development Bank. (Working paper, 116.)
- Brown, G. 2012. *Out of Wedlock, into School: Combating Child Marriage through Education.* London, Office of Sarah and Gordon Brown.
- Bruhn, M., Karlan, D. and Schoar, A. 2010. What capital is missing in developing countries? *American Economic Review: Papers and Proceedings*, Vol. 100, No. 2, pp. 629–33.
- Bruhn, M. and Zia, B. 2011. *Stimulating Managerial Capital in Emerging Markets: The Impact of Business and Financial Literacy for Young Entrepreneurs.* Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5642.)
- Cahn, M. and Liu, M. 2008. Women and rural livelihood training: a case study from Papua New Guinea. *Gender and Development*, Vol. 16, No. 1, pp. 133–46.
- Caillods, F. 2010. *Access to Secondary Education.* Bangkok, UNESCO. (Asia-Pacific Secondary Education System Review Series, 2.)
- Calderon, G., Cunha, J. and de Giorgi, G. 2011. *Business Literacy and Development: Evidence from a Randomized Trial in Rural Mexico.* Stanford, CA/Monterey, CA, Stanford University/Naval Postgraduate School.
- Calvès, A.-E. and Schoumaker, B. 2004. Deteriorating economic context and changing patterns of youth employment in urban Burkina Faso: 1980–2000. *World Development*, Vol. 32, No. 8, pp. 1341–54.
- CAP Foundation. 2011. *Basic Employability Skills Training (BEST).* Hyderabad, India, CAP Foundation. <http://www.capfoundation.in/?p=358> (Accessed 9 August 2012.)
- Card, D., Ibarrarán, P., Regalia, F., Rosas, D. and Soares, Y. 2011. The labor market impacts of youth training in the Dominican Republic: evidence from a randomized evaluation. *Journal of Labor Economics*, Vol. 29, No. 2, pp. 267–300.

- Cárdenas, M., de Hoyos, R. and Székely, M. 2011. *Idle Youth in Latin America: A Persistent Problem in a Decade of Prosperity*. Washington, DC, Brookings Institution.
- Carneiro, P., Galasso, E. and Ginja, R. 2009. *The Impact of Providing Psycho-Social Support to Indigent Families and Increasing their Access to Social Services: Evaluating Chile Solidario*. London, University College London.
- CEDEFOP. 2011. *Empowering the Young of Europe to Meet Labour Market Challenges. Findings from Study Visits 2009/10*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training.
- CEDPA. 2001. *Adolescent Girls in India Choose a Better Future: An Impact Assessment*. Washington, DC, Centre for Development and Population Activities.
- Chakroun, B. 2010. National qualifications frameworks: from policy borrowing to policy learning. *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 199–216.
- Chand, R., Prasanna, P. A. L. and Singh, A. 2011. Farm size and productivity: understanding the strengths of smallholders and improving their livelihoods. *Economic and Political Weekly*, Vol. 46, No. 26–27, pp. 5–11.
- Charmes, J. 2009. Concepts, measurement and trends. Jütting, J. P. and de Laiglesia, J. R. (eds), *Is Informal Normal? Towards More and Better Jobs in Developing Countries*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 27–62.
- Chaudhury, D. R. 2011. India gives \$5 billion aid to Africa. *India Today*, 25 May 2011.
- Chen, M., Mirani, N. and Parikh, M. 2006. *Self Employed Women: A Profile of SEWA's Membership*. Ahmedabad, India, Self Employed Women's Association.
- Chiang, Y., Hannum, E. C. and Kao, G. 2011. *Who Goes, Who Stays, and Who Studies? Gender, Migration, and Educational Decisions among Rural Youth in China*. Philadelphia, PA, University of Pennsylvania. (Gansu Survey of Children and Families Papers.)
- China Information Office of the State Council. 2011. *China's Foreign Aid: White Paper*. Beijing, Information Office of the State Council.
- China Ministry of Education. 2009. *Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development*. Beijing, Ministry of Education of the People's Republic of China.
- Chowdhury, S. 2011. Employment in India: what does the latest data show? *Economic and Political Weekly*, Vol. 46, No. 32, pp. 23–26.
- Chuhan-Pole, P., Angwafo, M., Buitano, M., Dennis, A., Korman, V. and Fox, M. L. 2011. *Africa's Pulse*. Washington, DC, World Bank. (Africa's Pulse, 4.)
- Chun, H.-M., Munyi, E. N. and Lee, H. 2010. South Korea as an emerging donor: challenges and changes on its entering OECD/DAC. *Journal of International Development*, Vol. 22, No. 6, pp. 788–802.
- Clement, U. 2012. Aid for skills development: Germany case study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Coduras Martínez, A., Levie, J., Kelley, D. J., Sæmundsson, R. J. and Schött, T. 2010. *Global Entrepreneurship Monitor Special Report: A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training*. London, Global Entrepreneurship Research Association, London Business School.
- Colclough, C., Kingdon, G. and Patrinos, H. 2010. The changing pattern of wage returns to education and its implications. *Development Policy Review*, Vol. 28, No. 6, pp. 733–47.
- Collett, K. 2010. *Skills for Agriculture*. London, City and Guilds Centre for Skills Development. (Series Briefing Notes, 24.)
- Collett, K. and Gale, C. 2009. *Training for Rural Development: Agricultural and Enterprise Skills for Women Smallholders*. London, City and Guilds Centre for Skills Development.
- Coneus, K., Gernandt, J. and Saam, M. 2009. *Noncognitive Skills, School Achievements and Educational Dropout*. Berlin, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, German Socio-Economic Panel Study. (SOEP Papers on Multidisciplinary Panel Data Research, 176.)
- Coneval. 2011. *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2010–2011. Valoración de la Información contenida en el Sistema de Evaluación del Desempeño (SED) [Report on the Special Assessment of Performance 2010–2011: Valuation of the Information Contained in the Performance Assessment System]*. México City, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Cortés, R. and Giacometti, C. 2010. *Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil [Education Policies and their Impact on Overcoming Child Poverty]*. Santiago, Chile, Economic Commission for Latin America. (Políticas sociales, 157.)
- Costa Vaz, A. and Aoki Inoue, C. Y. 2007. *Emerging Donors in International Development Assistance: The Brazil Case*. Ottawa, International Development Research Centre.
- Creed, C. and Perraton, H. 2001. *Distance Education in the E9 Countries*. Paris, UNESCO.

- Cristia, J. P., Ibararán, P., Cueto, S., Santiago, A. and Severín, E. 2012. *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (IDB Working Paper, 304.)
- Danida. 2004. *Danida Evaluation: Farm Women in Development – Impact Study of Four Training Projects in India*. Copenhagen, Ministry of Foreign Affairs of Denmark, Danida.
- Daniels, J. 2010. *Mega-schools, Technology and Teachers: Achieving Education for All*. London/New York, Routledge.
- Davis, B., Winters, P., Carletto, G., Covarrubias, K., Quinones, E., Zezza, A., Stamoulis, K., Bonomi, G. and Di Giuseppe, S. 2007. *Rural Income Generating Activities: A Cross Country Comparison*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations. (ESA Working Paper 07-16.)
- Davis, K., Nkonya, E., Kato, E., Mekonnen, D. A., Odendo, M., Miiro, R. and Nkuba, J. 2010. *Impact of Farmer Field Schools on Agricultural Productivity and Poverty in East Africa*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute.
- Dawson, N. and Hosie, A. 2005. *The Education of Pregnant Young Women and Young Mothers in England*. Bristol, UK, University of Bristol.
- De Moura Castro, C., Wolff, L. and García, N. 1999. Bringing education by television to rural areas: Mexico's Telesecundaria. *TechKnowLogia*, Vol. 1, No. 1, pp. 29–33.
- De Witte, K. and Cabus, S. J. 2010. *Dropout Prevention Measures in The Netherlands, an Evaluation*. Leuven, Belgium, Katholieke Universiteit Leuven.
- DeStefano, J., Schuh Moore, A.-M., Balwanz, D. and Hartwell, A. 2007. *Reaching the Underserved: Complementary Models of Effective Schooling*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Devenish, A. and Skinner, C. 2004. *Organising Workers in the Informal Economy: The Experience of the Self Employed Women's Union, 1994–2004*. Durban, South Africa, School of Development Studies, University of KwaZulu-Natal.
- di Gropello, E., Kruse, A. and Tandon, P. 2011. *Skills for the Labor Market in Indonesia: Trends in Demand, Gaps, and Supply*. Washington, DC, World Bank.
- di Gropello, E., Tan, H. and Tandon, P. 2010. *Skills for the Labor Market in the Philippines*. Washington, DC, World Bank.
- DIAL. 2007. *Youth and Labour Markets in Africa: A Critical Review of Literature*. Paris, Développement Institutions et Analyses de Long Terme. (Document de travail, DT/2007-02.)
- Díaz, J. J. and Jaramillo, M. 2006. *An Evaluation of the Peruvian «Youth Labor Training Program» — PROJOVEN*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Office of Evaluation and Oversight Working Papers, 1006.)
- Diop, N. 2010. *Knowledge and Innovation for Growth and Job Creation in Tunisia*. Conference paper for: 'Beyond Recovery — Tunisia's Knowledge Approach to Long Term Growth and Job Creation', Washington, DC, World Bank, 6 October 2010.
- Drayton, C., Montgomery, S. B., Modeste, N. N., Frye Anderson, B. A. and McNeil, P. 2000. The impact of the Women's Centre of Jamaica Foundation programme for adolescent mothers on repeat pregnancies. *West Indian Medical Journal*, Vol. 49, No. 4, pp. 316–26.
- Drexler, A., Fischer, G. and Schoar, A. 2011. *Keeping it Simple: Financial Literacy and Rules of Thumb*. Cambridge, MA, Poverty Action Lab.
- Drydakís, N. and Vlassis, M. 2007. *Ethnic Discrimination in the Greek Labour Market: Occupational Access, Insurance Coverage, and Wage Offers*. Rethymnon, Greece, University of Crete. (Unpublished.)
- Eastwood, R., Lipton, M. and Newell, A. 2004. *Farm Size*. Brighton, UK, University of Sussex.
- ECLAC. 2007. Teenage motherhood in Latin America and the Caribbean Trends, problems and challenges. *Challenges: Newsletter on Progress towards the Millennium Development Goals from a Child Rights Perspective*, No. 4, pp. 1–12.
- ECOTEC. 2009. *Addressing Inequality in Apprenticeships: Learners' Views*. Coventry, UK, Learning and Skills Council.
- Education Development Center. 2009. *Rwanda Youth Employment Assessment Report*. Washington, DC, US Agency for International Development. [EQUIP3.]
- Edukans Foundation. 2009. *Technical Vocational Education and Training Mapping in Ethiopia*. Amersfoort, The Netherlands, Edukans Foundation. (Learn4Work. Schokland Programme on TVET.)
- Eide, A. H. 2012. Education, employment and barriers for young people with disabilities in Southern Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

- El-Zanety and Associates. 2007. *School-to-work Transition: Evidence from Egypt*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Employment Policy Papers, 2007/2.)
- Engel, J. 2012. Review of policies to strengthen skills-employment linkages for marginalised young people. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- EPDC and UNESCO. 2009. Estimating the costs of achieving Education for All in low-income countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.
- Esquivel, V. 2010. *The Informal Economy in Greater Buenos Aires: A Statistical Profile*. Cambridge, MA, Harvard University. (Urban Policies Research Report, 9.)
- ETF. 2012. *In Lebanon, Entrepreneurial Learning Goes National*. Turin, European Training Foundation. http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/In_Lebanon_Entrepreneurship_Education_Goes_National_EN (Accessed 6 June 2012.)
- Ethiopia Ministry of Education. 2005. *Education Sector Development Program III (2005/2006 – 2010/2011): Program Action Plan*. Addis Ababa, Ministry of Education.
- _____. 2008. *National Technical and Vocational Education and Training Strategy*. Addis Ababa, Ministry of Education.
- Ethiopia MoARD. 2010. *Ethiopia's Agricultural Sector Policy and Investment Framework (PIF) 2010-2020*. Addis Ababa, Ministry of Agriculture and Rural Development.
- Ethiopia MoFED. 2010. *Growth and Transformation Plan (2010/11-2014/15)*. Addis Ababa, Ministry of Finance and Economic Development.
- European Commission. 2006. *Briefing Note on Gender Equality and Technical and Vocational Training (TVET)*. Brussels, European Commission.
- _____. 2010. *Reducing Early School Leaving. Accompanying Document to the Proposal for a Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving*. Brussels, European Commission.
- European Youth Forum. 2008. *The Sunshine Report on Non-Formal Education*. Brussels, European Youth Forum.
- _____. 2011. *Interns Revealed. A Survey on Internship Quality in Europe*. Brussels, European Youth Forum.
- Eurostat. 2010. *EU Labour Force Survey*. Kirchberg, Luxembourg, Eurostat. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/structural_indicators/indicators/social_cohesion. (Accessed 6 June 2012.)
- Falter, J.-M. and Wendelspiess Chavez Juarez, F. 2011. Professional Matura as Inequality Reducing Measure? Geneva, Switzerland, Institute of Applied Economics, University of Geneva. (Unpublished.)
- FAO, IFAD and ILO. 2010. *Gender Dimensions of Agricultural and Rural Employment: Differentiated Pathways Out of Poverty*. Rome, Food and Agricultural Organization of the United Nations/International Fund for Agricultural Development/International Labour Office.
- FAWE. 2004. *Re-entry for Adolescent School-girl Mothers, Zambia*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists.
- Feder, G., Murgai, R. and Quizon, J. B. 2004. Sending farmers back to school: the impact of farmer field schools in Indonesia. *Review of Agricultural Economics*, Vol. 26 No. 1, pp. 45-62.
- Fernández-Macías, E., Antón, J.-I., Muñoz de Bustillo, R. and Braña, F.-J. forthcoming. Early school leaving in Spain: evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*.
- Field, S., Kuczera, M. and Pont, B. 2007. *No More Failure: Ten Steps to Equity in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development
- Findley, M. G., Hawkins, D., Hicks, R. L., Nielson, D. L., Parks, B. C., Powers, R. M., Roberts, J. T., Tierney, M. J. and Wilson, S. 2009. *AidData: Tracking Development Finance*. Conference paper for PLAID Data Vetting Workshop, September 2009.
- Fluitman, F. 2009. *Skills Development for the Informal Economy: Issues and Options in Vocational Education and Training in the Southern Partner Countries of the European Neighbourhood Policy*. Hemel Hempstead, UK, HTSPE Limited/European Commission.
- _____. 2010. *A World of Skills at Work: A Global Training Strategy*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- FOCAC. 2009. *Implementation of the Follow-up Actions of the Beijing Summit of the Forum on China-Africa Cooperation*. Beijing, Forum on China-Africa Cooperation. <http://www.focac.org/eng/ltada/dsjbjhy/hywj/t627504.htm> (Accessed 10 August 2012.)
- France DARES. 2011. *L'apprentissage en 2010 : des entrées presque aussi nombreuses qu'en 2009 et des contrats plus longs [Apprenticeships in 2010: Almost as Many People Starting as in 2009 and on Longer Contracts]*. Paris, Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, Ministère du travail, de l'emploi et de la santé. (DARES analyse, 89.)
- Freedman, D. H. 2008. *Improving Skills and Productivity of Disadvantaged Youth*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Employment Working Paper, 7.)

- Gaidzanwa, R. B. 2008. *Gender Issues in Technical and Vocational Education and Training*. Conference paper for Association for the Development of Education in Africa Biennale on Education in Africa (Maputo, Mozambique, 5–9 May 2008).
- Garcia, M. and Fares, J. (eds). 2008. *Youth in Africa's Labor Market*. Washington, DC, World Bank.
- Genda, Y. and Kurosawa, M. 2001. Transition from school to work in Japan. *Journal of Japanese and International Economics*, Vol. 15, No. 4, pp. 465–88.
- Germany Ministry of Education. 2011. *Dual Training at a Glance*. Bonn, Germany, Federal Ministry of Education and Research.
- GHK. 2005. *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers (Ref. DG EAC 38/04): Lot 3 – Early School Leavers, Final Report, European Commission DG EAC*. London, GHK Consulting Ltd.
- _____. 2012. Recognition of prior learning and experiences as a means to support youth policies: country examples. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Global Partnership for Education. 2011. *Rwanda*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (Success Stories Series.)
- Gonon, P. 2004. *Challenges in the Swiss VET-System: bwpat*, No. 7, http://www.bwpat.de/7eu/gonon_ch_bwpat7_draft.pdf (Accessed 5 June 2012.)
- Gorak-Sosnowska, K. 2009. *Studies on Youth Policies in the Mediterranean Partner Countries: Jordan*. Brussels, Euromed Youth Technical Assistance Unit.
- Grameen Creative Lab. 2011. *Grameen Shakti: A Case Study*. London, HULT International Business School.
- Grameen Shakti. 2009. *Diversification and Scaling Up GS Activities Through Entrepreneur Development*. Dhaka, Grameen Shakti. http://www.gshakti.org/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=57 (Accessed 15 May 2012.)
- Grant, U. 2012. Urbanization and the employment opportunities of youth in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Granville, G. 2005. *The National Qualification Framework and the Shaping of a New South Africa: Indications of the Impact of the NQF in Practice*. Pretoria, South African Qualifications Authority. (SAQA Bulletin, 1.)
- Guarcello, L., Lyon, S. and Rosati, F. 2006. *The Twin Challenges of Child Labor and Youth Employment in Ethiopia*. Rome, Understanding Children's Work. (Working Paper.)
- Hanushek, E. A. and Woessmann, L. 2005. *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences - Evidence across Countries*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labour. (IZA Discussion Paper, 1901.)
- _____. 2011. GDP projections for low-income countries based on education quality. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L. and Zhang, L. 2011. *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes Over the Life-Cycle*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labour. (IZA Discussion Paper, 6083.)
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York, Routledge.
- Haughey, M., Murphy, E. and Muirhead, B. 2008. Open schooling. Evans, T., Haughey, M. and Murphy, D. (eds), *International Handbook of Distance Education*. Bingley, UK, Emerald, pp. 147–66.
- Heckman, J. J., Stixrud, J. and Urzua, S. 2006. The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behaviour. *Journal of Labor Economics*, Vol. 24, No. 3, pp. 411–82.
- Heitmann, W. 2010. *Background Report for Round Table Discussions on Key Milestones for the Creation of National Qualifications Frameworks*. Conference paper for AFD/GTZ Regional Workshop: Towards Sustainable Skills Development, Tunis, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, 18–19 October.
- Heitmann, W. and Schröter, H.-G. 2009. *South Africa. They All Profit from the Transformation of the Vocational Education and Training System in South Africa: the People – the Economy – the Government*. Eschborn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.
- Helvetas. 2011. *Nepal Employment Fund: Half Annual Report*. Kathmandu, Employment Fund Secretariat/Helvetas Swiss Intercooperation Nepal.
- Hippach-Schneider, U. and Toth, B. 2009. *The German Vocational Education and Training (VET) System*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training. (ReferNet-Country Report.)
- Hofmann, C. 2011. *Apprenticeship Laws in Africa*. Geneva, Switzerland, Skills and Employability Department, International Labour Office. (Unpublished.)

- Holder, M. 2010. *Unemployment in New York City during the Recession and Early Recovery. Young Black Men Hit the Hardest*. New York, Community Service Society of New York.
- Hollande, F. 2012. *Election présidentielle 22 avril 2012 : Le changement, c'est maintenant — Mes 60 engagements pour la France [Presidential Election 22nd April 2012: Change Comes Now — My 60 Promises for France]*. Paris, Parti Socialiste.
- Hoppers, W. (ed.). 2008. *Post-Primary Education in Africa: Challenges and Approaches for Expanding Learning Opportunities: Synthesis Prepared for and Lessons Learned from the Association for the Development of Education in Africa Biennale on Education in Africa (Maputo, Mozambique, 5–9 May 2008)*. Tunis, Association for the Development of Education in Africa.
- Hori, Y. 2010. School to work transition and employment of youth in non-metropolitan areas. *Japan Labor Review*, Vol. 7, No. 3, pp. 127–43.
- Hubbard, D. 2008. *School Policy on Learner Pregnancy in Namibia: Background to Reform*. Windhoek, Gender Research and Advocacy Project/Legal Assistance Centre/Ministry of Education.
- Hunt, F. 2012. Mapping donors' skills development strategies and programmes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Ibarrarán, P. and Rosas Shady, D. 2009. Evaluating the impact of job training programmes in Latin America: evidence from IDB funded operations. *Journal of Development Effectiveness*, Vol. 1, No. 2, pp. 195–216.
- IFAD. 2010. *Rural Poverty Report 2011: New Realities, New Challenges: New Opportunities for Tomorrow's Generation*. Rome, International Fund for Agricultural Development.
- IFAD, WFP and FAO. 2011. *State of Food Insecurity in the World 2011*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- ILO. 2005. *Evaluation: Training for Rural Economic Empowerment (TREE) Project*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Evaluation Summaries.)
- _____. 2008. *Apprenticeship in the Informal Economy in Africa: Workshop Report — Geneva, 3–4 May 2007*. Geneva, Switzerland, International Labour Office, Skills and Employability Department. (Employment Report, 1.)
- _____. 2009a. *Guide to the New Millennium Development Goals Employment Indicators Including the Full Set of Decent Work Indicators*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2009b. *Rural Skills Training: A Generic Manual on Training for Rural Economic Empowerment*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2010a. *Accelerating Action Against Child Labour: Global Report Under the Follow-up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2010b. *Global Employment Trends*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2011a. *Global Employment Trends 2011: The Challenge of a Jobs Recovery*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2011b. *Key Indicators of the Labour Market*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. <http://kilimilo.org/kilmnet/>. (Seventh Edition, accessed 4 June 2012.)
- _____. 2011c. *School-To-Work Transition Survey (SWTS) Micro Data Files*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. http://www.ilo.org/employment/areas/WCMS_159352/lang--en/index.htm. (Accessed 5 June 2012.)
- _____. 2011d. *Statistical Update on Employment in the Informal Economy*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2012a. *Global Employment Trends 2012: Preventing a Deeper Jobs Crisis*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- _____. 2012b. *World of Work Report 2012: Better Jobs for a Better Economy*. Geneva, Switzerland, International Labour Office, International Institute for Labour Studies.
- _____. 2012c. *The Youth Employment Crisis: A Call for Action*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- ILO Nepal. 2005. *Dalits and Labour in Nepal: Discrimination and Forced Labour*. Kathmandu, International Labour Office Nepal. (Decent Work for All Women and Men in Nepal, 5.)
- Improving Institutions for Pro-Poor Growth. 2011. *Can You Successfully Teach People How to Run a Small Business?* Oxford, UK, Improving Institutions for Pro-Poor Growth, University of Oxford. (Briefing Paper, 14).
- India Department of Agriculture and Cooperation. 2012. *Department of Agriculture and Cooperation Looks for Public Private Partnerships for Integrated Agricultural Development (PPP-IAD)*. New Delhi, Department of Agriculture and Cooperation.
- India MHUPA. 2006. *National Policy on Urban Street Vendors: Report and Recommendations*. New Delhi, Ministry of Housing and Urban Poverty Alleviation.

- India NCEUS. 2009. *Skill Formation and Employment Assurance in the Unorganised Sector*. New Delhi, National Commission for Enterprises in the Unorganised Sector.
- India NSDC. 2011. *Concept Paper on Labour Market Information System. An Indian Perspective*. New Delhi, National Skills Development Corporation.
- _____. n.d. *Human Resource and Skill Requirements in the Unorganised Sector: Study on Mapping of Human Resource Skill Gaps in India till 2022*. New Delhi, National Skill Development Corporation. (NSDC Skill Gap Analysis Reports.)
- Indonesia Coordinating Ministry for Economic Affairs. 2011. *Masterplan: Acceleration and Expansion of Indonesia Economic Development 2011–2025*. Jakarta, Coordinating Ministry for Economic Affairs.
- INJAZ Jordan. 2012. *Fact Sheet 2010–2011*. Amman, INJAZ Jordan. <http://www.injaz.org.jo> [Accessed 15 May 2012.]
- International Youth Foundation. 2011. *Equipping Youth Who Are Harder to Hire for the Labour Market: Results from Entra21*. Baltimore, MD, International Youth Foundation. (Learning Series, 8.)
- _____. 2012. *Education and Employment Alliance*. Baltimore, MD, International Youth Foundation. <http://www.iyfnet.org/EEA> [Accessed 1 February 2012.]
- Ishraq. 2010. *A Second Chance Program for Marginalized Rural Girls in Upper Egypt*. New York, Population Council.
- Janjua, S. and Naveed, A. 2009. *Skill Acquisition and the Significance of Informal Training System in Pakistan – Some Policy Implications*. Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (RECOUP Policy Brief, 7.)
- Jansen, S. 2010. *Managing the Risks of Mobile Money: The Banking Agent Reform in Kenya – A Scenario-Based Policy Analysis*. Boston, MA, Harvard University, Harvard Center for International Development. (Working Paper, 45.)
- JASSO. 2011. *Scholarships for International Students in Japan 2011–2012*. Tokyo, Japan Student Service Organization.
- Jere, K. 2012. Alternative approaches to education provision for out-of-school youth in Malawi. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Jhabvala, R., Desai, S. and Dave, J. n.d. *Empowering Women in an Insecure World: Joining SEWA Makes a Difference*. Ahmedabad, India, Self-Employed Women's Association.
- Johanson, R. 2002. *Sub-Saharan Africa (SSA): Regional Response to Bank TVET Policy in the 1990s – Part II: Case Studies*. Washington, DC, World Bank. (Report, 31509.)
- _____. 2009. *A Review of National Training Funds*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper, 0922.)
- Johanson, R. and Adams, A. V. 2004. *Skills Development in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.
- Kaas, L. and Manger, C. 2010. *Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labour. (IZA Discussion Paper, 4741.)
- Kabbani, N. and Kothari, E. 2005. *Youth Employment in the MENA Region: A Situational Assessment*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper, 0534.)
- Kabeer, N., Anh, T. T. V. and Loi, V. M. 2005. *Preparing For the Future: Forward-Looking Strategies to Promote Gender Equity in Viet Nam*. Ha Noi, United Nations/World Bank. (Thematic Discussion Paper.)
- Kahyarara, G. and Teal, F. 2008. The returns to vocational training and academic education: evidence from Tanzania. *World Development*, Vol. 36, No. 11, pp. 2223–42.
- Kamano, P. J., Rakotomalala, R., Bernard, J.-M., Husson, G. and Reuge, N. 2010. *Les défis du système éducatif burkinabé en appui à la croissance économique [Challenges for Burkina Faso's Educational System in Support of Economic Growth]*. Washington, DC, World Bank. (African Human Development, 196.)
- Karlan, D. and Valdivia, M. 2006. Teaching Entrepreneurship: Impact of Business Training on Microfinance Clients and Institutions. New Haven, CT, Yale University. (Unpublished.)
- Kasonka, C. and Mutelo, N. 2011. *Financial Education for Young Women in Rural Areas of Zambia End of Project Evaluation Report*. Cambridge, UK, Campaign for Female Education.
- Kasumuni, L. 2011. *Delivering Video by Mobile Phone to Classrooms in Tanzania*, e-Learning in Africa News Portal. www.elearning-africa.com/eLA_Newsportal/delivering-video-by-mobile-phone-to-classrooms-in-tanzania [Accessed 6 June 2012.]
- Kemple, J. J. 2004. *Career Academies: Impacts on Labour Market Outcomes and Educational Attainment*. New York, MDRC.
- Kenya Ministry of Education. 2005. *Kenya Education Sector Support Programme 2005–2010. Delivering Quality Education and Training to All Kenyans*. Nairobi, Ministry of Education, Science and Technology.

- Kenya NCADP. 2008. *Kenya National Survey for Persons with Disabilities: Preliminary Report*. Nairobi, National Coordinating Agency for Population and Development.
- Kenyon, P. 2009. *Partnerships for Youth Employment*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Employment Working Paper, 33.)
- Kett, M. 2012. Skills development for youth living with disabilities in four developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- King, K. 2010. China's cooperation in education and training with Kenya: a different model? *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 5, pp. 488–96.
- King, K. and Palmer, R. 2010. *Planning for Technical and Vocational Skills Development*. Paris, UNESCO – International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning, 94.)
- Kolev, A. and Robles, P. S. 2010. Exploring the gender pay gap through different age cohorts: the case of Ethiopia. Arbache, J. S., Kolev, A. and Filipiak, E. (eds), *Gender Disparities in Africa's Labor Market*. Washington, DC, World Bank, pp. 57–86.
- Kondylis, F. and Manacorda, M. 2008. Youth in the labor market and the transition from school to work in Tanzania. Garcia, M. and Fares, J. (eds), *Youth in Africa's Labor Market*. Washington, DC, World Bank, pp. 225–61.
- Krishna, A., Poghosyan, M. and Das, N. 2010. *How Much Can Asset Transfers Help the Poorest? The Five Cs of Community-Level Development and BRAC's Ultra-Poor Programme*. Manchester, UK, University of Manchester, Brooks World Poverty Institute.
- Krishnan, P. and Krutikova, S. 2012. *Non-cognitive Skill Formation in Poor Neighbourhoods of Urban India*. Cambridge, UK, University of Cambridge. (Cambridge Working Papers in Economics, 1010.)
- Kuepie, M., Nordman, C. J. and Roubaud, F. 2006. *Education and Labour Market Outcomes in Sub-Saharan West Africa*. Paris, Développement, Institutions et Analyses de Long Terme. (Document de travail, DT/2006-16.)
- Laabs, V., Amelung, W., Pinto, A., Wantzen, M., da Silva, C. and Zech, W. 2001. Pesticides in surface water, sediment and rainfall of the northeastern Pantanal Basin, Brazil. *Journal of Environmental Quality*, Vol. 31, No. 5, pp. 1636–48.
- Lakwo, A. 2006. *Microfinance, Rural Livelihoods, and Women's Empowerment in Uganda*. Leiden, The Netherlands, Leiden University. (Research Report, 85/2006.)
- Lall, A. and Sakellariou, C. 2010. Evolution of education premiums in Cambodia: 1997–2007. *Asian Economic Journal*, Vol. 24, No. 4, pp. 333–54.
- Lamb, S. 2011. School dropout and inequality. Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J. and Sandberg, N. (eds), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Dordrecht, The Netherlands, Springer, pp. 369–90.
- Larsen, K., Kim, R. and Theus, F. (eds). 2009. *Agribusiness and Innovation Systems in Africa*. Washington, DC, World Bank.
- Lasida, J. and Rodriguez, E. 2006. *Entering the World of Work: Results from Six Entra21 Youth Employment Projects*. Baltimore, MD, International Youth Foundation. (Learning Series, 2.)
- Lassibille, G. and Tan, J.-P. 2005. The returns to education in Rwanda. *Journal of African Economies*, Vol. 14, No. 1, pp. 92–116.
- Lauglo, J. 2005. Vocationalised secondary education revisited. Lauglo, J. and Maclean, R. (eds), *Vocationalisation of Secondary Education Revisited*. Dordrecht, The Netherlands, Springer, pp. 3–51.
- Law, S. S. 2011. Case study on 'national policies linking TVET with economic expansion: lessons from Singapore'. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Learning and Skills Council. 2008. *Research Into Expanding Apprenticeships – Final Report*. Coventry, UK, Learning and Skills Council.
- Lee, K. W. 2006. Effectiveness of government's occupational skills development strategies for small- and medium-scale enterprises: a case study of Korea. *International Journal of Educational Development*, Vol. 26, No. 3, pp. 278–94.
- Lefresne, F. 2011. Lutte contre l'exclusion et insertion par l'emploi : bilan des politiques en France au regard de certaines expériences étrangères [The fight against exclusion and integration through employment: assessment of policies in France paralleled with certain foreign experiences]. *Informations sociales*, No. 165–166, pp. 136–44.
- Livanos, I. and Núñez, I. 2012. Young workers' employability and higher education in Europe in the aftermath of the financial crisis: an initial assessment. *Intereconomics: Review of European Economic Policy*, Vol. 47, No. 1, pp. 10–16.
- Lustig, N., Lopez-Calva, L. F. and Ortiz-Juarez, E. 2011. *The Decline in Inequality in Latin America: How Much, Since When and Why*. New Orleans, LA, Tulane University, Department of Economics. (Tulane Economics Working Paper, 1118.)

- Lyche, C. 2010. *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Papers, 53.)
- Lynd, M. 2010. *Assessment Report and Proposal for an Education Strategy*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Maes, J. P. and Reed, L. R. 2012. *State of the Microcredit Summit Campaign Report 2012*. Washington, DC, Microcredit Summit Campaign.
- Mak, J., Vassall, A., Kiss, L., Vyas, S. and Watts, C. 2010. *Exploring the Costs and Outcomes of Camfed's Seed Money Scheme (SMS) in Zimbabwe and Tanzania*. London, London School of Hygiene and Tropical Medicine.
- Mano, Y., Iddrisu, A., Yoshino, Y. and Sonobe, T. 2011. *How Can Micro and Small Enterprises in Sub-Saharan Africa Become More Productive? The Impacts of Experimental Basic Managerial Training*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5755.)
- Markussen, E. and Sandberg, N. 2011. Policies to reduce school dropout and increase completion. Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J. and Sandberg, N. (eds), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Dordrecht, The Netherlands, Springer, pp. 391–406.
- Martins, P. S. 2010. *Can Targeted, Non-Cognitive Skills Programs Improve Achievement? Evidence from EPIS*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labour. (IZA Discussion Paper, 5266.)
- MasterCard Foundation. 2011. *Education for Employment and the MasterCard Foundation Partner to Increase Youth Employment in Morocco*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation. <http://mastercardfdn.org/newsroom/press/education-for-employment-and-the-mastercard-foundation-partner-to-increase-youth-employment-in-morocco> (Accessed 12 June 2012.)
- _____. 2012a. *Philanthropic Groups Partner to Increase Participation in Secondary Education in Developing Countries*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation. <http://mastercardfdn.org/newsroom/press/philanthropic-groups-partner-to-increase-participation-in-secondary-education-in-developing-countries> (Accessed 9 August 2012.)
- _____. 2012b. *Youth Learning: Camfed*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation. <http://mastercardfdn.org/Projects/camfed> (Accessed 9 August 2012.)
- _____. 2012c. *Youth Learning: Swisscontact*. Toronto, Canada, MasterCard Foundation. <http://mastercardfdn.org/Projects/swisscontact> (Accessed 9 August 2012.)
- Matsumoto, M. and Elder, S. 2010. *Characterizing the School-To-Work Transitions of Young Men and Women: Evidence from ILO School-To-Work Transition Surveys*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Employment Working Paper, 51.)
- Mawathe, A. 2008. Kenya's expensive free education. *BBC News*, 31 July 2008.
- McCord, A. 2005. A critical evaluation of training within the South African National Public Works Programme. *Journal of Vocational and Educational Training*, Vol. 57, No. 4, pp. 563–86.
- _____. 2012. Skills development as part of social protection programmes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- McGrath, S. 2009. Lifelong learning in South Africa: critical reflections on developments since 1994. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, Vol. 1, No. 2, pp. 52–53.
- Measure DHS. 2012. *Demographic and Health Surveys*. Calverton, MD, ICF International. <http://www.measuredhs.com/>. (Accessed 5 June 2012.)
- Meth, C. 2011. *Employer of Last Resort? South Africa's Expanded Public Works Programme (EPWP)*. Cape Town, South Africa, Southern Africa Labour and Development Research Unit, University of Cape Town. (Working Paper, 58.)
- Mitullah, W. V. 2004. *A Review of Street Trade in Africa*. Nairobi, Institute for Development Studies, University of Nairobi.
- Moussa, B., Otoo, M., Fulton, J. and Lowenberg-DeBoer, J. 2011. Effectiveness of alternative extension methods through radio broadcasting in West Africa. *Journal of Agricultural Education and Extension*, Vol. 17, No. 4, pp. 355–69.
- Mugisha, S. 2012. 12-YBE to cost over Rwf 13bn. *The New Times*, 17 September 2012.
- Mugo, J. K., Oranga, J. and Singal, N. 2010. *Testing Youth Transitions in Kenya: Are Young People with Disabilities Falling Through the Cracks?* Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (RECOUP Working Paper, 34.)
- Mujahid-Mukhtar, E. 2008. *Poverty and Economic Vulnerability in South Asia: Does It Impact Girls' Education?* New York, UNICEF.

- Murphy-Graham, E., Vega de Rovelo, A. L., Del Gatto, F., Gijsbers, I. and Richards, S. 2002. *Final Evaluation of DFID Tutorial Learning System (SAT) Rural Education Project on the North Coast of Honduras 1997–2002*. London, UK Department for International Development.
- Mwinzi, D. C. and Kelemba, J. K. 2010. Access to and retention of early school leavers in basic technical education in Kenya. Zeelen, J., Van der Linden, J., Nampota, D. and Ngabirano, M. (eds), *The Burden of Educational Exclusion: Understanding and Challenging Early School Leaving in Africa*. Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers, pp. 241–56.
- Näslund-Hadley, E. and Binstock, G. 2010. *The Miseducation of Latin American Girls: Poor Schooling Makes Pregnancy a Rational Choice*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Technical Notes, 204.)
- New York City DYCD. 2012a. *Summer Youth Employment*. New York, New York City Department of Youth and Community Development. http://www.nyc.gov/html/dycd/html/jobs/summer_youth_employment.shtml (Accessed 9 August 2012.)
- . 2012b. *Young Adult Internship Program*. New York, New York City Department of Youth and Community Development. http://www.nyc.gov/html/dycd/html/jobs/young_adult_internship_program.shtml (Accessed 9 August 2012.)
- NYC Department of Education [2012]. *Mayor Bloomberg and Chancellor Walcott Announce that Record Number of Students Graduated from High School in 2011*. New York, New York City Department of Education. http://schools.nyc.gov/Offices/mediarelations/NewsandSpeeches/2011-2012/Grad_Rates_20120611.htm (Accessed 8 August 2012.)
- Newby, L. 2012. ICT and skills development: new opportunities for using ICT to extend skills development programs to marginalized young people. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Ng, P. T. 2008. Educational reform in Singapore: from quantity to quality. *Educational Research for Policy and Practice*, Vol. 7, pp. 5–15.
- Nicholson, S. 2007. *Accelerated Learning in Post Conflict Settings*. Westport, CT, Save the Children US.
- Njoroge, J. K. and Kerei, K. O. 2012. Free day secondary schooling in Kenya: an audit from cost perspective. *International Journal of Current Research*, Vol. 4, No. 3, pp. 160–63.
- Nkutu, A., Bang, T. and Tooman, D. 2010. *Protecting Children's Right to Education. Evaluation of Norwegian Refugee Council's Accelerated Learning Programme in Liberia*. Oslo, Norwegian Refugee Council.
- Nordman, C. J. and Pasquier-Doumer, L. 2012. Vocational education, on-the-job training and labour market integration of young workers in urban West Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Nsawah-Nuamah, N., Teal, F. and Awoonor, W. W. 2012. Jobs, skills and incomes in Ghana: how was poverty halved? *Comparative Education*, Vol. 48, No. 2, pp. 231–48.
- Nübler, I., Hofmann, C. and Greiner, C. 2009. *Understanding Informal Apprenticeship: Findings from Empirical Research in Tanzania*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Employment Report, 32.)
- Nyerere, J. 2009. *Technical and Vocational Education and Training Sector Mapping in Kenya for the Dutch Shoklands TVET Programme*, Edukans Foundation. Amersfoort, The Netherlands, Edukans Foundation.
- ODI. 2006. *National Employment Fund: Tunisia*. London, Overseas Development Institute. (Policy brief, 7.)
- OECD-DAC. 2012. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1>. (Accessed 20 April 2012.)
- OECD. 2006. *ICT and Learning. Supporting Out-of-school Youth and Adults*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- . 2008. *OECD Employment Outlook: 2008*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- . 2010a. *Learning for Jobs*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- . 2010b. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- . 2011. *PISA 2009 Results: Students on Line. Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- . 2012a. *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- . 2012b. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD and Statistics Canada. 2011. *Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris/Ottawa, Organisation for Economic Co-operation and Development/Statistics Canada.

- OECD Development Centre. 2012. *African Economic Outlook 2012: Promoting Youth Employment*. Paris, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme/United Nations Economic Commission for Africa.
- Ohba, A. 2009. *Does Free Secondary Education Enable the Poor to Gain Access? A Study from Rural Kenya*. Brighton, UK, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 21.)
- Oketch, M. and Mutisya, M. 2012. Education, training and work amongst youth living in slums of Nairobi, Kenya. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Onsomu, E. N., Muthaka, D., Ngware, M. and Kosimbei, G. 2006. *Financing of Secondary Education in Kenya: Costs and Options*. Nairobi, Kenya Institute for Public Policy Research and Analysis. (KIPPR Discussion Paper, 55.)
- Orlando, J. 2011. ICT, constructivist teaching and 21st century learning. *Curriculum Leadership*, Melbourne, Australia, Vol. 9, No. 11, http://www.curriculum.edu.au/leader/ict_constructivist_teaching_and_21st_century_lear,33278.html?issueID=12401 (Accessed 5 June 2012).
- Oyaro, K. 2008. Free secondary schooling policy faces testing times. *Inter Press Service News Agency*, 26 March 2008.
- Paciello, M. C. 2011. *Tunisia: Changes and Challenges of Political Transition*. Brussels, Centre for European Policy Studies (MEDPRO Technical Paper, 3.)
- Palmer, R. 2007. *Skills Development, the Enabling Environment and Informal Micro-Enterprise in Ghana*. Edinburgh, UK, University of Edinburgh.
- Panta, T. R. and Pokhrel, Y. R. 2011. *Financing Education in Federal Republic of Nepal — Priority, Trend and Transformation*. Conference paper for Regional Policy Seminar 2011. Towards Quality Learning for All in Asia and the Pacific Region, Seoul, 28–30 July 2011.
- Pantuliano, S., Buchanan-Smith, M., Metcalfe, V., Pavanello, S. and Martin, E. 2011. *City Limits: Urbanisation and Vulnerability in Sudan — Synthesis Report*. London, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group.
- Pastore, F. 2012. Marginalization of young people in education and work: findings from the School-To-Work Transition Surveys. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Patrinos, H. A., Ridao-Cano, C. and Sakellariou, C. N. 2006. *Estimating the Returns to Education: Accounting for Heterogeneity in Ability*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4040.)
- Paudyal, B. 2008. *The Way Paved by TtE*. Lalitpur, Nepal, Training for Employment Project/Nepal Alliance for Social Mobilization/Swiss Agency for Development and Cooperation Nepal.
- Peeters, P., Cunningham, W., Acharya, G. and Adams, A. V. 2009. *Youth Employment in Sierra Leone: Sustainable Livelihood Opportunities in a Post-Conflict Setting*. Washington, DC, World Bank.
- Pezzullo, S. 2006. *Preparing youth for 21st century jobs: 'Entra21' across Latin America and the Caribbean*. Washington, DC/Baltimore, MD, World Bank/International Youth Foundation. (Youth Development Notes, Vol. 2, No. 2.)
- _____. 2009. *Final Report of the Entra21 Program Phase I: 2001–2007*. Washington, DC/Baltimore, MD, Inter-American Development Bank/International Youth Foundation.
- _____. 2011. *Program in Focus: Entra21*. Baltimore, MD, International Youth Foundation.
- Qiang, L., de Brauw, A., Rozelle, S. and Linxiu, Z. 2005. Labor market emergence and returns to education in rural China. *Review of Agricultural Economics*, Vol. 27, No. 3, pp. 418–24.
- Questscope. 2012. *Education in Jordan: Second Chances for At-Risk Youth in Jordan — Education, a Job, and a Future*. Amman/Washington, DC/London, Questscope. www.questscope.org/education (Accessed 10 May 2012.)
- Quintini, G. 2011. *Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 121.)
- Rakodi, C. 2004. *Livelihood Choices in Downtown Kingston — a Partnership Sharing and Research Initiative*. Birmingham, UK, International Development Department, University of Birmingham. (Unpublished.)
- Ravallion, M. 2009. Are there lessons for Africa from China's success against poverty? *World Development*, Vol. 37, No. 2, pp. 303–13.
- Riley, T. A. and Steel, W. F. 2000. Kenya voucher programme for training and business development services. Levitsky, J. (ed.), *Business Development Services: A Review of International Experience*. London, Intermediate Technology Publications, pp. 165–75.
- Robles, P. S. 2010. Gender disparities in time allocation, time poverty, and labor allocation across employment sectors in Ethiopia. Arbache, J. S., Kolev, A. and Filipiak, E. (eds), *Gender Disparities in Africa's Labor Market*. Washington, DC, World Bank, pp. 299–332.

- Roegiers, X. 2008. L'approche par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité [The approach through proficiencies in the world: between standardisation and differentiation and between equity and inequity]. *inDIRECT. Les clés de la gestion scolaire*, No. 10, pp. 61–77.
- Rolleston, C. and James, Z. 2012. The role of schooling in skill development: evidence from Young Lives in Ethiopia, India, Peru and Vietnam. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Rumble, G. and Koul, B. N. 2007. *Open Schooling for Secondary and Higher Secondary Education: Costs and Effectiveness in India and Namibia*. Vancouver, Canada, Commonwealth of Learning
- Rural Poverty Portal. 2012a. *Rural Poverty in Bangladesh*. Rome, International Fund for Agricultural Development. <http://www.ruralpovertyportal.org/web/guest/country/home/tags/bangladesh> [Accessed 9 May 2012.]
- _____. 2012b. *Rural Poverty in Uganda*. Rome, International Fund for Agricultural Development. <http://www.ruralpovertyportal.org/web/guest/country/home/tags/uganda> [Accessed 9 May 2012.]
- Rwanda Ministry of Education. 2012. *Progress Report on the Implementation of 12 YBE and Quality of Education*. Kigali, Ministry of Education.
- Sabry, S. 2010. How poverty is underestimated in Greater Cairo, Egypt. *Environment and Urbanization*, Vol. 22, No. 2, pp. 523–41.
- Salehi-Isfahani, D., Tunali, I. and Assad, R. 2009. Education and earnings in the Middle East: a comparative study of returns to schooling in Egypt, Iran, and Turkey. *Middle East Development Journal*, Vol. 1, No. 2, pp. 145–87.
- Sánchez, J. and Salinas, A. 2008. ICT and learning in Chilean schools: lessons learned. *Computers and Education*, Vol. 51, No. 4, pp. 1621–33.
- Sang-Duk, C. 2010. *Lessons from Economic Growth and Human Capital Formation Policies in South Korea*. Seoul, Korean Educational Development Institute.
- Sawiris Foundation for Social Development. 2012. *Sawiris Foundation for Social Development*. Cairo, Sawiris Foundation for Social Development. http://www.sawirisfoundation.org/sawiris/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1&lang=en [Accessed 1 February 2012.]
- Schmidt, D. 2007. Decent employment and the Millennium Development Goals: description and analysis of a new target. ILO (ed.), *Key Indicators of the Labour Market, Fifth Edition*. Geneva, Switzerland, International Labour Office.
- Schweisfurth, M. 2011. Learner-centred education in developing country contexts: from solution to problem? *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, No. 5, pp. 425–32.
- Senegal METFP. 2007. *Projet PAO/sfp, Intégration de l'apprentissage traditionnel dans les métiers de l'automobile au sein du dispositif global de la formation professionnelle technique. Rapport final de l'étude d'opportunité [PAO/sfp Project: Integration of traditional apprenticeship in Jobs in the Automobile Industry, as Part of the Overall System of Professional Technical Training. Final report of the opportunity study]*. Dakar, Ministère de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle.
- Severo, L. 2012. Youth and skills in Latin America: strategies, programmes and best practices. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- SEWA. 2008. *Annual Report 2008*. Ahmedabad, India, Self Employed Women's Association.
- Shanthy, T. R. and Thiagarajan, R. 2011. Interactive multimedia instruction versus traditional training programmes: analysis of their effectiveness and perception. *Journal of Agricultural Education and Extension*, Vol. 17, No. 5, pp. 459–72.
- Slater, R., Ashley, S., Tefera, M., Buta, M. and Esubalew, D. 2006. *PSNP Policy, Programme and Institutional Linkages*. London/Bristol, UK/Addis Ababa, Overseas Development Institute/IDL Group/Indak.
- Slavin, R. E. 2009. *Can Financial Incentives Enhance Educational Outcomes? Evidence from International Experiments*. York, UK, Institute for Effective Education, University of York.
- Solotaroff, J., Hashimi, N. and Olesen, A. 2009. *Increasing Women's Employment Opportunities Through TVET*. Washington, DC, World Bank. (Afghanistan Gender Mainstreaming Implementation Note, 4.)
- Somerset, A. 2009. Universalising primary education in Kenya: the elusive goal. *Comparative Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 233–50.
- South Africa Government. 2007. *Accelerated and Shared Growth Initiative-South Africa (ASGISA)*. Pretoria, Office of the Presidency.
- _____. 2009a. *Human Resource Development Strategy for South Africa (HRD-SA) 2010–2030*. Pretoria, Department of Education.
- _____. 2009b. *National Youth Policy (2009–2014)*. Pretoria, National Youth Commission.
- _____. 2010a. *Strategic Plan 2010–2013*. Pretoria, Department of Basic Education.

- _____. 2010b. *Strategic Plan 2010/11 to 2014/15 and Operational Plans for the 2010/11 Financial Year*. Pretoria, Department of Higher Education and Training.
- _____. 2011a. *Framework for the National Skills Development Strategy 2011/12-2015/16*. Pretoria, Department of Higher Education and Training.
- _____. 2011b. *Strategic Plan for the Department of Labour 2011–2016*. Pretoria, Department of Labour.
- South Africa National Treasury. 2011. *Confronting Youth Unemployment: Policy Options for South Africa*. Pretoria, National Treasury.
- South Sudan Ministry of Education. 2012. *Republic of South Sudan Education Sector Strategic Plan 2012/3-2016/7*. Juba, Ministry of Education, Science and Technology/Ministry of General Education and Instruction/Ministry of Higher Education, Science and Technology.
- South Sudan National Bureau of Statistics. 2010. *Key Indicators for Southern Sudan*. Juba, National Bureau of Statistics.
- SouthAfrica.info. 2011. *IDC's R8.4bn Investment in Job Creation*. Johannesburg, South Africa, Brand South Africa. <http://www.southafrica.info/business/economy/development/idc-010711.htm> (Accessed 20 February 2012.)
- Sparreboom, T. and Powell, M. 2009. *Labour Market Information and Analysis for Skills Development*. Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Employment Sector Working Paper, 27.)
- Statistics Indonesia. 2012. *Hari Statistik*. Jakarta, Badan Pusat Statistik-Statistics Indonesia. <http://www.bps.go.id/> (Accessed 29 May 2012.)
- Subrahmanyam, G. 2011. *Tackling Youth Unemployment in the Maghreb*. Tunis, African Development Bank. (Economic Brief.)
- Sudarshan, R. M. 2012. National skills development strategies and the urban informal sector: the case of India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Sumra, S. and Rajani, R. 2006. *Secondary Education in Tanzania: Key Policy Challenges*. Dar es Salaam, HakiElimu.
- Tabulawa, R. T. 2009. Education reform in Botswana: reflections on policy contradictions and paradoxes. *Comparative Education*, Vol. 45, No. 1, pp. 87–107.
- Tacoli, C. and Mabala, R. 2010. Exploring mobility and migration in the context of rural-urban linkages: why gender and generation matter. *Environment and Urbanization*, Vol. 22, No. 2, pp. 389–95.
- te Lintelo, D. 2011. *Youth and Policy Processes*. Brighton, UK, Future Agricultures Consortium. (Working Paper, 025.)
- Tehio, V. 2009. *Politiques publiques en éducation: l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, 10–12 juin 2009 [Public Policies in Education: the Example of Curriculum Reforms – Proceedings of the Final Seminar on Curriculum Reforms Through Competencies in Africa]*. Sèvres, France, Centre International d'Etudes Pédagogiques.
- Thiéba, D. and Ndiaye, A. 2004. *Étude d'impact de la formation professionnelle de type dual du PAA [Study of the Impact of the PAA Dual Vocational Training Programme]*. Bamako, Swiss Development Cooperation.
- Tippelt, R. 2010. Bildung in Entwicklungslaendern und internationale Bildungsarbeit [Training in developing countries and international educational work]. Tippelt, R. (ed.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, Germany, VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 249–73.
- Tomlinson, R. 2011. Budget cut leaves pregnant teens in the cold: women's centre hit by government expenditure cuts. *Jamaica Observer*, 16 August 2011.
- Treschan, L., Richie-Baggage, M., and Spriano-Vasquez, S. (2011). *Missed Opportunity: How New York City Can Do a Better Job of Reconnecting Youth on Public Assistance to Education and Jobs*. New York, Community Service Society of New York.
- Trucano, M. 2005. *Knowledge Maps: ICT in Education — What Do We Know About the Effective Uses of Information and Communication Technologies in Education in Developing Countries?* Washington, DC, Information for Development Program/World Bank. (ICT and Education Series.)
- TUC and YWCA. 2010. *Apprenticeships and Gender*. London, Trade Union Congress/Young Women's Christian Association.
- UIS. 2012a. *Educational Attainment Amongst 15–24 Year Olds*. Data set prepared for *EFA Global Monitoring Report 2012*. Montreal, Canada, UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2012b. Taking stock of youth employment programmes in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- UK Office for National Statistics. 2012. *Conceptions in England and Wales 2010*. London, Office for National Statistics.

- UN-HABITAT. 2008. *State of the World's Cities 2010/2011: Bridging the Urban Divide*. Nairobi, United Nations Human Settlements Programme.
- UN ECOSOC. 2008. *Trends in South-South and Triangular Development Cooperation*. New York, United Nations Economic and Social Council. (Background Study for the Development Cooperation Forum.)
- UN Population Division. 2010. *World Population Prospects: The 2010 Revision*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. <http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm>. (Accessed 4 June 2012.)
- Understanding Children's Work. 2012. Youth disadvantage in the labour market: empirical evidence from nine developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- UNDESA. 2012. *Building a Better Tomorrow: The Voices of Young People with Disabilities*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs.
- UNEP, ILO, IOE and ITUC. 2008. *Green Jobs: Towards Decent Work in a Sustainable, Low-Carbon World*. Nairobi, United Nations Environment Programme.
- UNESCO-IBE. 2010. *Botswana*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education.)
- _____. 2011. *Zambia*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education.)
- UNESCO. 2012a. *Shanghai Consensus: Recommendations of the Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training 'Transforming TVET — Building skills for work and life'* Shanghai, People's Republic of China, 14–16 May 2012. Paris, UNESCO.
- _____. 2012b. *World Inequality Database on Education (WIDE). The State of Education in Developing Countries*. Data set prepared for *EFA Global Monitoring Report 2012*. Paris, UNESCO.
- UNICEF. 2011a. *Adolescence in Tanzania*. Dar es Salaam, UNICEF.
- _____. 2011b. *Multiple Indicator Cluster Surveys*. New York, UNICEF. <http://www.childinfo.org/mics.html>. (Accessed 5 June 2012.)
- United Nations. 2011a. *Millennium Development Goals Indicators*. New York, United Nations. <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Data.aspx>. (Accessed 15 January 2012.)
- _____. 2011b. *The Millennium Development Goals Report 2011*. New York, United Nations.
- United Nations, World Bank, GDC, IFAD and EU. 2010. *Strategies and Lessons Learned on Sustainable Reintegration and Job Creation: A Joint Presentation by UN, World Bank, GDC, IFAD and EU Based on the Practical Experience in Sierra Leone*. New York, United Nations/World Bank/German Development Cooperation/International Fund for Agriculture Development/European Union.
- USAID. 2012. *Productive Safety Net Program (PSNP)*. Addis Ababa, US Agency for International Development. <http://ethiopia.usaid.gov/programs/feed-future-initiative/projects/productive-safety-net-program-psnp> (Accessed 1 May 2012.)
- Van den Berg, H. and Jiggins, J. 2007. Investing in farmers — the impacts of farmer field schools in relation to integrated pest managements. *World Development*, Vol. 35, No. 4, pp. 663–86.
- van Fleet, J. W. 2012. Private philanthropy and social investment in support of Education for All. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Wally, N. 2012. Youth, skills and productive work: analysis report on the Middle East and North Africa region. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Walther, R. 2006a. *La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain en Ethiopie [Vocational Training in the Informal Sector: Report on the Field Survey in Ethiopia]*. Paris, Agence française de développement. [Document de travail, 34.]
- _____. 2006b. *Vocational Training in the Informal Sector. Issue Paper*. Paris, Agence française de développement. (Working Paper, 15.)
- _____. 2011. Building skills in the informal sector. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Walther, R. and Filipiak, E. 2007a. *Nouvelles formes d'apprentissage en Afrique de l'Ouest: vers une meilleure insertion professionnelle des jeunes [New Forms of Apprenticeship in West Africa: Towards Better Youth Professional Integration]*. Paris, Agence française de développement.
- _____. 2007b. *Vocational Training in the Informal Sector or How to Stimulate the Economies of Developing Countries? Conclusions of a Field Survey in Seven African Countries*. Paris, Agence française de développement.
- Walther, R. and Gauron, A. 2006. *Le financement de la formation professionnelle en Afrique: étude de cas sur cinq fonds de la formation [Financing of Vocational Training in Africa: Case Studies on Five Training Funds]*. Paris, Ministère des Affaires Etrangères, Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement.

- Walther, R. and Savadogo, B. 2010. *Les coûts de formation et d'insertion professionnelles. Les conclusions d'une enquête terrain au Burkina Faso [Cost of Training and Professional Integration: Conclusions of a Field Survey in Burkina Faso]*. Paris, Agence française de développement. [Document de travail, 98.]
- Walther, R., with Filipiak, E. and Uher, C. 2006a. *La formation en secteur informel. Rapport sur l'enquête en Afrique du Sud [Training in the Informal Sector: Report on the South African Survey Case]*. Paris, Agence française de développement. [Document de travail, 30.]
- _____. 2006b. *La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain au Cameroun [Vocational Training in the Informal Sector: Report on the Cameroon Survey]*. Paris, Agence française de développement. [Document de travail, 17.]
- Wardany, Y. 2012. The Mubarak regime's failed youth policies and the January uprising. *IDS Bulletin*, Vol. 43, No. 1, pp. 37–46.
- Watts, A. G. and Fretwell, D. H. 2004. *Public Policies for Career Development: Case Studies and Emerging Issues for Designing Career Information and Guidance Systems in Developing and Transition Economies*. Washington, DC, World Bank.
- Wedig, K. 2010a. *Labour Market Information in Solo, Indonesia*. Bonn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.
- _____. 2010b. *Linking Labour Organisation and Vocational Training in Uganda: Lessons for Rural Poverty Reduction*. Paris, Agence française de développement. [Focales, 3.]
- _____. 2012. *Economic Organisation Under Adverse Conditions: Small Producers and Casual Labourers in Uganda*. London, School of Oriental and African Studies. [Unpublished doctoral thesis.]
- WESTAT (2009). *Evaluation of the Young Adult Internship Program (YAIP): Analysis of Existing Participant Data*. New York, New York City Center for Economic Opportunity.
- WFP. 2004. *A Report from the Office of Evaluation: Full Report of the Evaluation of AFGHANISTAN PRRO 10233*. Rome, World Food Programme. [OEDE/2005/1.]
- Williams, J. and Bentrovato, D. 2010. *Education and Fragility in Liberia*. Paris, UNESCO — International Institute for Educational Planning /Inter-agency Network on Education in Emergencies. [IIEP Research Paper.]
- Winthrop, R. and Smith, M. S. 2012. *A New Face of Education: Bringing Technology into the Classroom in the Developing World*. Washington, DC, Brookings Institution. [Brooke Shearer Working Paper, 1.]
- Wiśniewski, J. 2007. *Secondary Education in Poland: 18 Years of Changes*. Conference paper for Fourth ECA Education Conference, Tirana, 24–26 October 2007.
- Woessmann, L. 2009. *International Evidence on School Tracking: A Review*. Munich, Germany, CESifo. [CESifo DICE Report, 1.]
- Wolf, A. 2011. *Review of Vocational Education: The Wolf Report*. London, UK Department for Education.
- Women in Development. 2003. *Independent External Evaluation of EMPOWER Program for USAID/Ethiopia*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Woods, M., Hales, J., Purdon, S., Sejersen, T. and Hayllar, O. 2009. *A Test for Racial Discrimination in Recruitment Practice in British Cities*. Norwich, UK, UK Department for Work and Pensions. [Research Report, 607.]
- World Bank. 2003. *Implementation Completion Report (IDA-26370) on a loan to Cote d'Ivoire for a Labour Force Training Project*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2006a. *Burundi: diagnostic et perspectives pour une nouvelle politique burundais dans le contexte de l'éducation gratuite pour tous [Burundi: Diagnosis and Perspectives for a New Burundian Policy in the Context of Free Education For All]*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2006b. *The Rural Investment Climate: It Differs and It Matters*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2006c. *Zambia: Education Sector Public Expenditure Review*. Washington, DC, World Bank. [Report, 36552-ZM.]
- _____. 2007a. *Le système éducatif tchadien: éléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique [The Educational System in Chad: Elements of the Diagnosis for a New Educational Policy and a More Efficient Public Spending]*. Washington, DC, World Bank. [Document de travail de la Banque mondiale, 110.]
- _____. 2007b. *World Development Report 2007: Development and the Next Generation*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2008a. *Curricula, Examinations, and Assessment in Secondary Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. [Working Paper, 128.]
- _____. 2008b. *Czech Republic: Improving Employment Chances of the Roma*. Washington, DC, World Bank. [Report, 46120 CZ.]

- . 2008c. *Le système éducatif centrafricain: contraintes et marges de manoeuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté [The Central African Educational System: Constraints and Republic's Opportunities for the Reconstruction of the Educational System from a Poverty Reduction Perspective]*. Washington, DC, World Bank. (Document de travail de la Banque mondiale, 144.)
- . 2008d. *World Development Report 2008: Agriculture for Development*. Washington, DC, World Bank.
- . 2009a. *Are Skills Constraining Growth in Bosnia and Herzegovina?* Washington, DC, World Bank. (Report, 54901-BA.)
- . 2009b. *Gender in Bolivian Production: Reducing Differences in Formality and Productivity of Firms*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Country Study.)
- . 2010a. *Indonesia Jobs Report: Towards Better Jobs and Security for All*. Washington, DC, World Bank.
- . 2010b. *Project Appraisal Document on a Proposed Grant from the Global Environmental Facility Trust Fund in the Amount of US\$ 4.0 Million to the Republic of Yemen for an Agro-Biodiversity and Climate Adaptation Project*. Washington, DC, World Bank.
- . 2010c. *Ready for Work: Increasing Economic Opportunity for Adolescent Girls and Young Women*. Washington, DC, World Bank.
- . 2011a. *Accelerating Catch-up: Tertiary Education for Growth in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.
- . 2011b. *Project Performance Assessment Report: Ethiopia Productive Safety Net Project*. Washington, DC, World Bank. (Report, 62549.)
- . 2011c. *Republic of Ghana: Tackling Poverty in Northern Ghana*. Washington, DC, World Bank.
- . 2011d. *Rwanda: Toward Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education — An Education System in Transition, a Nation in Transition*. Washington, DC, World Bank.
- . 2011e. *Strengthening Skills and Employability in Peru*. Washington, DC, World Bank.
- . 2011f. *World Development Report 2013: Jobs — Outline*. Washington, DC, World Bank.

Anexo

- Eurydice. 2011. *National System Overview on Education Systems in Europe*. Brussels, European Commission.
- OECD-DAC. 2012a. International Development Statistics: Creditor Reporting System. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1>. (Accessed 20 April 2012.)
- . 2012b. *International Development Statistics: DAC Annual Aggregates*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.oecd.org/document/33/0,2340,en_2649_34447_36661793_1_1_1_1.00.html. (Accessed 20 April 2012.)
- UNDP. 2011. *Human Development Report 2011: Sustainability and Equity — A Better Future for All*. New York, United Nations Development Programme.
- UNESCO-IBE. 2011. *World Data on Education: Seventh Edition 2010/11*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>. (Accessed 23 May 2012.)
- UNICEF. 2012. *The State of the World's Children 2012: Children in an Urban World*. New York, UNICEF.
- United Nations. 2011. *World Population Prospects: The 2010 Revision*, CD-Rom edn. New York, United Nations.
- World Bank. 2011. *World Development Indicators 2011*. Washington, DC, World Bank

-
- _____. 2012a. *Africa's Pulse: an analysis of issues shaping Africa's economic future*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2012b. *Kingdom of Morocco: Promoting Youth Opportunities and Participation*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2012c. *World Development Indicators*. Washington, DC, World Bank. <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>. [Accessed 9 August 2012.]
- World Bank and IPEA. 2012. *Bridging the Atlantic: Brazil and Sub-Saharan Africa — South-South Partnering for Growth*. Washington, DC/Rio de Janeiro, Brazil, World Bank/Institute for Applied Economic Research.
- World Economic Forum, World Bank and African Development Bank. 2011. *Africa Competitiveness Report 2011*. Geneva, Switzerland/Washington, DC/Tunis, World Economic Forum/World Bank/African Development Bank.
- Yoshida, K. and Yamada, S. 2012. Aid to skills development: case study on Japan's foreign aid program. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Youth Employment Network. 2009. *Joining Forces With Young People: A Practical Guide to Collaboration for Youth Employment*. Geneva, Switzerland, International Labour Office, Youth Employment Network.
- Zambia MoFNP. 2011. *Sixth National Development Plan (2011–2015)*. Lusaka, Ministry of Finance and National Planning.
- Ziderman, A. 2003. *Financing Vocational Training in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Series.)
- Zossou, E., Van Mele, P., Vodouhe, S. D. and Wanvoeke, J. 2009. Comparing farmer-to-farmer video with workshops to train rural women in improved rice parboiling in central Benin. *Journal of Agricultural Education and Extension*, Vol. 15, No. 4, pp. 329–39.

LOS JÓVENES Y LAS COMPETENCIAS

Trabajar con la educación

La décima edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* muestra cuán vital es lograr que todos los jóvenes adquieran las competencias que necesitan para prosperar. Como se señala en el Informe, empero, hay en todo el mundo una generación perdida de 200 millones de jóvenes que han abandonado la escuela sin las competencias que necesitan. Muchos viven en condiciones de pobreza en las ciudades o en comunidades rurales remotas, y las mujeres en particular están desempleadas o trabajan por una miseria. Es preciso brindarles una segunda oportunidad de desarrollar su potencial.

En *Los jóvenes y las competencias: poner la educación a trabajar* se explica cómo pueden los gobiernos ofrecer a los jóvenes un mejor comienzo en la vida que les permita entrar con confianza en el mundo del trabajo. Se expone asimismo la situación actual de la financiación encaminada al logro de los objetivos de la Educación para Todos, subrayándose el papel que pueden desempeñar los gobiernos, los donantes y el sector privado para recaudar nuevos recursos y utilizarlos de modo más eficaz.

En el Informe se examinan los seis objetivos de la Educación para Todos en más de 200 países y territorios. Se muestra que los progresos se han detenido, justamente cuando una urgencia más apremiante debería por el contrario impulsar un esfuerzo final en pos de la consecución de los objetivos en la fecha límite de 2015.

El análisis basado en datos empíricos que contiene el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es una herramienta indispensable para los responsables de la formulación de políticas, los especialistas en desarrollo, los investigadores, los medios de comunicación y todos los interesados en recurrir al poder de la educación para edificar un mundo más próspero y más equitativo.

[Durante mi aprendizaje], iré al centro a aprender a reparar computadoras. Cuando estudio en el centro puedo practicar y luego obtener un certificado: podré trabajar cuanto antes. No sólo aprendo teoría, me dejan practicar el ensamblado o la reparación de computadoras.

– un joven de Viet Nam

Creo que sería una gran ayuda si encontrara a alguien con buena educación que me guiara y me permitiera comprender mejor cuál es mi vocación. Si alguien pudiera darme las competencias y la oportunidad de trabajar, sé que podría alcanzar mis metas.

– una joven de Etiopía

Deberían hacer más en las universidades y escuelas, no sólo un día libre en el que uno sale y adquiere un poco de experiencia laboral. Debería ser algo más equilibrado, como por ejemplo dos días en la escuela y tres días de prácticas. De ese modo, uno está en la escuela, aprendiendo lo que se debe aprender, y al mismo tiempo uno está afuera tratando de adquirir alguna experiencia

– una joven del Reino Unido

Carecemos de educación y por lo tanto no conseguimos trabajo y no podemos mejorar nuestras vidas. No hay crecimiento para nosotros.

– un joven de la India

Aunque no he terminado mi educación necesito una oportunidad. Queremos trabajar y darle algo bueno al país.

– un joven de Egipto

Si quiero llegar a ser alguien de alta posición, tendría que seguir estudiando, pero por razones económicas no puedo hacerlo. Pensé que abandonaría los estudios para dejar de ser una carga y pagarme mis cosas, pero no puedo encontrar un empleo. ¿Cómo se supone que debo seguir estudiando?

– un joven de México



Ediciones
UNESCO

**EFA
GMR** INFORME DE
SEGUIMIENTO
DE LA EDUCACIÓN
PARA TODOS
EN EL MUNDO

www.unesco.org/publishing

www.efareport.unesco.org

